

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

### **HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ PROSTŘEDNICTVÍM ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA NA 1. STUPNI ZŠ**

#### **ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT THROUGH A PUPILS'S PORTFOLIO AT PRIMARY EDUCATION**

Eva Manochová

Vedoucí diplomové práce: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Hodnocení a sebehodnocení prostřednictvím žákovského portfolia na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením mé vedoucí práce, paní prof. PhDr. Vladimíry Spilkové, CSc., samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 3. 2016

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí diplomové práce paní prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. za cenné rady, podnětné připomínky a metodické vedení práce.

Mé srdečné poděkování patří i všem paní učitelkám, žákům, žákyním a rodičům za jejich účast ve výzkumném šetření.

Děkuji také mé rodině a partnerovi za jejich podporu, trpělivost a povzbudivá slova nejen při tvorbě diplomové práce, ale i po celou dobu studia.

## **Abstrakt**

Diplomová práce má teoreticko-výzkumný charakter. Teoretická část se zabývá pojetím školního hodnocení, které je vyžadováno současnou koncepcí primárního vzdělávání. Pozornost je věnována inovativním formám hodnocení, zejména sebehodnocení a žákovskému portfoliu.

Ve výzkumné části jsou formulovány cíle, výzkumné otázky a metody zkoumání. Jsou zde prezentovány výsledky výzkumu, který se zabýval žákovským portfoliem, coby prostředkem pro hodnocení a sebehodnocení, v pojetí několika učitelů 1. stupně základních škol. Jsou zde představeny možnosti i úskalí, která s sebou portfoliový způsob hodnocení a sebehodnocení přináší. Výsledným produktem práce je soubor doporučení pro učitele, kteří by chtěli žákovské portfolio začít uplatňovat ve své pedagogické praxi.

## **Klíčová slova**

inovativní hodnocení

sebehodnocení

žákovské portfolio

autentické hodnocení

zpětná vazba

primární vzdělávání

## **Abstract**

The diploma thesis is of a theoretical-research nature. The theoretical part deals with an innovative school assessment approach which is required by the current conception of the primary education. The attention is paid to the innovative forms of assessment, especially to the self-assessment and the pupil's portfolio.

The aims, the research questions and the methods of the exploration are formulated in the research part. There is a presentation of the results of the research, which was focused on the pupil's portfolio as a means of assessment and self-assessment in the conception of several primary education teachers. The options as well as the difficulties of the portfolio assessment are presented. The final product of the thesis is a summary of recommendations for primary education teachers who would like to start to apply the pupil's portfolio in their teaching practice.

## **Keywords:**

innovative assessment

self-assessment

pupil's portfolio

authentic assessment

feedback

primary education

# Obsah

ÚVOD.....	8
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
1.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ.....	10
1.1.1 Pojem hodnocení a školní hodnocení.....	10
1.1.2 Pojetí školního hodnocení po roce 1989 .....	11
1.1.3 Funkce školního hodnocení .....	14
1.1.4 Jak vypadá kvalitní hodnocení? .....	17
1.1.5 Inovativní formy hodnocení.....	18
1.2 SEBEHODNOCENÍ.....	21
1.2.1 Pojem sebehodnocení.....	21
1.2.2 Sebehodnocení a sebezpojetí.....	22
1.2.3 Sebehodnocení a sebeúcta.....	23
1.2.4 Proč vést žáky k sebehodnocení? .....	25
1.2.5 Podmínky pro rozvoj sebehodnocení.....	26
1.2.6 Rozvoj sebehodnotících a hodnotících dovedností .....	27
1.2.7 Formy sebehodnocení.....	29
1.3 ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO.....	31
1.3.1 Pojem portfolio a žákovské portfolio.....	31
1.3.2 Podoba žákovského portfolio .....	33
1.3.3 Druhy žákovských portfolioí.....	33
1.3.3.1 Pracovní portfolio .....	34
1.3.3.2 Dokumentační portfolio.....	35
1.3.3.3 Reprezentační portfolio.....	35
1.3.3.4 Další druhy portfolioí .....	36
1.3.4 Portfoliové hodnocení .....	37
1.3.5 Portfoliové sebehodnocení .....	38
1.3.6 Proč s žáky vést portfolio? .....	40
<b>2 VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>42</b>
2.1 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	42
2.2 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
2.3 VÝZKUMNÉ METODY A JEJICH CHARAKTERISTIKA .....	43
2.3.1 Rozhovor s paní učitelkou .....	44
2.3.2 Rozhovor s žákem .....	45
2.3.3 Dotazník pro rodiče.....	47

2.4	ORGANIZACE VÝZKUMU .....	47
2.5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH VZORKŮ .....	48
2.5.1	Charakteristika škol.....	48
2.5.2	Charakteristika učitelů.....	53
2.5.3	Charakteristika žáků.....	54
2.6	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE .....	54
2.6.1	Žákovské portfolio v pojetí různých učitelů.....	54
2.6.1.1	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Vladky ze ZŠ Červená .....	54
2.6.1.2	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Marie ze ZŠ Červená .....	58
2.6.1.3	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Dagmar ze ZŠ Modrá .....	60
2.6.1.4	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Věry ze ZŠ Žlutá.....	62
2.6.1.5	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Lenky ze ZŠ Žlutá .....	64
2.6.1.6	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Terezy ze ZŠ Zelená.....	65
2.6.1.7	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Ludmily ze ZŠ Zelená .....	67
2.6.1.8	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Petry ze ZŠ Oranžová.....	69
2.6.1.9	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Jany ze ZŠ Oranžová .....	71
2.6.1.10	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Jitky ze ZŠ Růžová.....	73
2.6.1.11	Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Lucie ze ZŠ Růžová.....	75
2.6.2	Žáci a jejich portfolia .....	77
2.6.2.1	Portfolia žáků ze ZŠ Oranžová .....	77
2.6.2.2	Portfolia žáků ze ZŠ Růžová .....	80
2.6.3	Shrnutí a interpretace rozhovorů s žáky.....	84
2.6.4	Žákovské portfolio z pohledu rodičů .....	86
2.6.4.1	Vyhovuje rodičům žákovské portfolio?.....	86
2.6.4.2	V čem vidí rodiče přínos portfolia pro ně samotné?.....	87
2.6.4.3	V čem vidí rodiče přínos portfolia pro jejich děti? .....	89
2.6.4.4	V čem vidí rodiče úskalí žákovského portfolia?.....	92
2.6.5	Shrnutí a interpretace dotazníkového šetření mezi rodiči .....	94
2.7	ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	96
2.7.1	Návrat k výzkumným otázkám .....	96
2.7.2	Jak začít s žákovským portfoliem – doporučení pro učitele .....	101
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>104</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>106</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>111</b>

# Úvod

Již bezmála třicet let u nás probíhá transformační proces školství, jehož cílem je zkvalitňovat výuku na našich školách. Dochází k proměnám v celkové koncepci vzdělávání, v cílech, obsahu i metodách výuky. S těmito proměnami by měly logicky přicházet i změny v pojetí školního hodnocení. Od revolučního roku 1989 došlo v našich školách k mnohým změnám, pomalu ale jistě se začíná proměňovat i pojetí školního hodnocení.

Problematika školního hodnocení mě zajímá již dlouho. Nejednou jsem si během studia kladla otázky, jakým způsobem asi budu hodnotit své žáky, kterou formu hodnocení zvolím, co je pro mě osobně při hodnocení žáků to nejdůležitější. Zjistila jsem, že není snadné si tyto otázky zodpovědět. Často kladenou otázkou mezi laiky i odborníky bývá, zda hodnotit známkami, či slovně. Při bližším prozkoumání problematiky školního hodnocení jsem ale došla k závěru, že tato otázka nemusí být v souvislosti s inovacemi v hodnocení zase až tak zásadní. Obě dvě formy se vzájemně nevylučují, mohou se klidně vhodně doplňovat a ani jedna z nich nemusí být nefunkční, je-li pojata v souladu se současnými požadavky na hodnocení. Jedním z požadavků současného pojetí hodnocení je spoluúčast žáků při hodnocení. Sebehodnocení se stává dovedností, která dnes začíná být vyžadována po dětech i dospělých v mnoha různých oblastech. Určitým nástrojem, který může vhodně propojovat učitelovo hodnocení s žákovským sebehodnocením, je žákovské portfolio. Tato inovativní forma hodnocení se začíná na školách objevovat stále častěji, přesto však není v našich podmínkách ještě zcela zmapována. Myšlenka žákovského portfolio mě zaujala, a proto jsem se rozhodla této inovativní formě hodnocení a sebehodnocení věnovat ve své diplomové práci.

Cílem teoretické části práce je představení soudobé koncepce školního hodnocení, jeho inovativních forem, zejména sebehodnocení a žákovského portfolio. Teoretická část se skládá ze tří hlavních oblastí. První část je věnována současnému pojetí školního hodnocení. Prezentuji zde soudobé tendence v hodnocení, jeho funkce, modely kvalitního hodnocení, které jsou předkládány v pedagogické literatuře, i nejznámější inovativní formy. Druhá část se zabývá sebehodnocením, které považuji za významnou součást konceptu žákovského portfolio. Zmiňovány jsou zde psychologické souvislosti sebehodnocení, sebepojetí a sebeúcty, uvedeny jsou i důvody, proč se sebehodnocení s žáky věnovat, podmínky, které jsou pro rozvoj sebehodnotících dovedností nezbytné,



a opomenuty nejsou ani formy sebehodnocení. Třetí oblast teoretické části práce je věnována samotnému žákovskému portfoliu. Vymezuji zde pojem žákovské portfolio, představuji druhy portfolií, které jsou uváděny v odborných publikacích, a pozornost zaměřuji na portfoliové hodnocení i sebehodnocení. Na východiska z poslední oblasti teoretické části práce navazuje výzkumná část, ve které jsem zkoumala pojetí žákovského portfolio v realitě několika základních škol.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Školní hodnocení

### 1.1.1 Pojem hodnocení a školní hodnocení

V úvodu práce vymezím základní pojmy a to pojem **hodnocení** a pojem **školní hodnocení**. S procesem hodnocení se každý z nás setkává dennodenně. Jak uvádí autoři Kolář a Šikulová (2005, s. 11), neustále slýcháme, nebo sami vynášíme hodnotící soudy typu: „*To je pěkné, to se mi líbí!*“, „*To je ale nesmysl!*“ Hodnocení tak můžeme označit za součást jakékoliv lidské činnosti, při které dochází k určitému rozhodování, porovnávání, výběru, nebo snaze o nápravu a zlepšení. Slavík (1999, s. 22) hodnocení chápe jako dovednost, pomocí níž rozlišujeme jevy důležité a lhostejné a mezi důležitými jevy odlišujeme dobré od špatných. Z toho vyplývá spojitost pojmů hodnocení a hodnoty. „*Hodnocení neoddělitelně patří k hodnotám, k jejich objevování, vyzdvihování, potvrzování, nebo naopak kritizování, zpochybňování atd.*“ (Slavík, 1999, s. 22).

Školní hodnocení je specifickým případem hodnocení. Jak uvádí Pasch (1998, s. 104), školní hodnocení je specifické tím, že probíhá systematicky. Školní hodnocení se odehrává ve specifické sociální instituci – škole, která se od jiných sociálních institucí, kde se také hodnotí (trhu, vědy, soudnictví), značně liší (Slavík, 1999, s. 23). Vymezení školního hodnocení může být velmi široké - škola je místem, kde probíhá současně několik různých hodnotících procesů: učitelé hodnotí různými způsoby žáky, ale žáci také hodnotí sami sebe a své spolužáky, učitelé hodnotí nejen žáky, ale také svou vlastní pedagogickou činnost a výsledky své práce, ať už prostřednictvím sebereflexe nebo za přispění dalších posuzovatelů – kolegů, inspektorů, rodičů žáků, či žáků samotných (Slavík, 1999, s. 23). Z tohoto širokého vymezení zaměřím pozornost na základní hodnotící proces, a to hodnocení žáků učitelem. Pro toto úzeji vymezené školní hodnocení použiji definici Kratochvílové (2011, s. 21): „*Hodnocení je činnost učitele, v níž zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení takového stavu.*“ Kratochvílová označuje učitelovo hodnocení za činnost, jak jsem však již výše zmínila, v pojetí Slavíka (1999, s. 22) se jedná o dovednost. V pojetí obou autorů však nevidím rozpor, hodnocení je nepochybně učitelovou činností i dovedností zároveň. Potřebu zdůraznit, že učitel musí být dostatečně kompetentní pro

vykonávání hodnocení, nacházím ve vymezení Čapka (2014, s. 103): „*Hodnocení je osou učitelova působení ve třídě, ukázkou jeho didaktických schopností a osobního charakteru.*“

V této úvodní kapitole byly vymezeny pojmy hodnocení a školní hodnocení, které lze chápat velmi široce. V následujících kapitolách je pojem školní hodnocení prezentován v jeho užším vymezení – tedy jako specifický případ hodnocení žáků ve škole.

### 1.1.2 Pojetí školního hodnocení po roce 1989

Proměny, které s sebou přináší transformační proces českého školství po roce 1989 v celkové koncepci školy, v pojetí, obsahu i cílech vyučování, vyvolávají nutně potřebu hledat i nové cesty v pojetí a formách školního hodnocení. Změny v pedagogické praxi musí jít ruku v ruce s proměnami ve školním hodnocení, neboť jak uvádí autorky Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 13): „*Převzít nové postupy a formy hodnocení bez změny výuky a učení nemá smysl, stejně jako nemá smysl pokoušet se hodnotit navyklými mechanismy výuku a učení, které mají vést k novým cílům.*“ Stejnou myšlenku vyjadřuje také Čapek (2014, s. 111) úsměvným přirovnáním: „*Učit moderně a hodnotit postaru je jako rvát na nové auto staré pneumatiky.*“ V této kapitole se zaměřím na hlavní změny a tendence, které se v souvislosti s inovativním pojetím školního hodnocení objevují, a demonstruji tak myšlenkový základ inovativních forem hodnocení, kterým se věnuji v dalších kapitolách, zejména pak hodnocení prostřednictvím žákovského portfolia.

### Proměny v koncepci vzdělávání

Jak jsem již zmínila, školní hodnocení úzce souvisí s koncepcí vzdělávání. Meinghan (1993, cit. podle Slavík, 1999, s. 26) vymezuje koncepci vzdělávání jako „*rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina lidí a který se projevuje v jejich chování a komunikaci.*“ Meinghan rozlišuje tři základní vzdělávací koncepce – transmisivní, interpretativní a autonomní koncepci (Meinghan, 1993 cit. podle Slavík, 1999, s. 27-28; Kolář a Šikulová, 2005, s. 22-23). **Transmisivní koncepce**, která klade důraz na předávání (transmisi) poznatků a žáka chápe jako pouhý objekt učitelova edukačního působení, odpovídá tradičně pojatému vyučování, kde učitel je tím, kdo hodnotí míru osvojení učiva žákem. **Interpretativní koncepce** (někdy též nazývána **konstruktivistická** koncepce) pojímá žáka jako objekt i subjekt vzdělávacího působení, vychází ze zkušeností a představ žáků, tzv. prekonceptů, které žáci dále rozvíjejí. V této koncepci se vytváří prostor pro sdílení žákovských prekonceptů,

diskuzi, korekci i přijetí nových konceptů. V **autonomní koncepci** je kladen důraz na roli žáka jako sebevzdělavatele, je zde vyžadována žákova sebereflexe, sebehodnocení, žák se učí sledovat vlastní procesy učení. Pro dnešní školu, která usiluje o humanizaci výchovy a vzdělávání, konstruktivisticky pojímané vyučování, partnerský vztah mezi učitelem a žákem, přestává být transmisivní koncepce, která v našich školách převládala v minulých předrevolučních letech, aktuální. Na její místo nastupuje koncepce interpretativní (konstruktivistická) a autonomní.

### **Proměny v pojetí školního hodnocení**

Výrazným zlomem v procesu transformace školství byl vznik kurikulárních dokumentů, v případě primárního vzdělávání vznik Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV). RVP ZV určuje očekávané výsledky vzdělávání v podobě **klíčových kompetencí** a výstupů vzdělávacích oborů (předmětů), které se stávají závazným výsledkem vzdělávání. Učivo je pojímáno jako prostředek vzdělávání a rozvoje dítěte. V centru pozornosti je však rozvoj dítěte jako osobnosti, jeho proces osvojování si nových poznatků, dovedností, utváření hodnot a návyků, nikoliv učivo samotné (Kratochvílová, 2012, s. 151). Hodnocení v tomto pojetí tak nemohlo vystačit s dosavadními nástroji, které by ověřovaly míru osvojení učiva, ale bylo třeba hledat nové pojetí hodnocení, které by zahrnovalo všestranné posouzení osobnosti žáka. Jak uvádí Kratochvílová (2012, s. 153): „*Chceme-li zjišťovat výsledky vzdělávání, musíme uplatňovat takové nástroje, jimiž pojmem úroveň rozvoje všech složek žákovy osobnosti.*“

Toto osobnostní pojetí vzdělávání je jednou z hlavních snah humanizace školy. Hlavním principem na dítě orientovaného pojetí vyučování (Spilková, 2005, s. 70) je princip individualizace – ohled na individuální zvláštnosti žáků, na rozdíly ve stylech učení, tempa práce, potřeb, zájmů, struktury inteligence apod. S principem individualizace nutně vyvstává potřeba pojetí hodnocení, které bude respektovat individualitu a jedinečnost každého žáka. Takové koncepci hodnocení nejlépe odpovídá **hodnocení pomocí individuální vztahové normy**, kdy učitel sleduje výkon žáka a porovnává ho s jeho předchozími výkony s ohledem na jeho individuální předpoklady, nikoliv s výkony dalších žáků, jako tomu je u sociálně normovaného hodnocení. V takovém pojetí hodnocení mohou všichni žáci zažít pocit úspěchu a uznání a současně je podporována i důvěra žáka ve vlastní síly.

Má-li školní hodnocení sloužit k rozvoji žákovy osobnosti, musí být více zaměřeno na i na samotný proces tohoto rozvoje, ne jen na jeho výsledek, jako je tomu u sumativního hodnocení. Hodnocení, které je zaměřeno na průběh, proces učení, se nazývá **formativní hodnocení** (Slavík 1999; Kolář a Šikulová 2005; Spilková 2005; Kratochvílová 2012). Formativní hodnocení dává žákovi v průběhu učení zpětnou vazbu, poskytuje informace, co a jak zlepšit takovým způsobem, jenž žáka motivuje k další činnosti. Hodnocení tak bezprostředně slouží učení. Použijeme-li pro tuto změnu termíny zahraničních autorů, „*assessment of learning*“ - hodnocení učení - se přeměňuje na „*assessment for learning*“ - hodnocení pro učení (Black, Wiliam, 1998 cit. podle Kratochvílová et al., 2012, s. 154).

Důležitým principem v soudobém pojetí školního hodnocení je také spoluúčast žáků na hodnocení, která odpovídá výše zmiňované autonomní koncepci vzdělávání. **Sebehodnocení** je velmi užitečnou prevencí tzv. odcizeného hodnocení, jež vzniká v případě, kdy stále hodnotí jen učitel (způsobem, který žákovi ani nemusí být dostatečně zřejmý), a žákovi se tak hodnocení odcizuje a stává se pro něj neprůhledné. Vyzývat žáky k sebehodnocení znamená vést je k **autonomnímu hodnocení**, což je takové hodnocení, které žák sám zvládá, rozumí mu a dokáže ho vysvětlit, případně i obhájit (Slavík, 1999, s. 112). Jelikož dovednost ohodnotit svou práci nepřichází jen tak sama od sebe, je nutné žáky sebehodnocení cíleně učit. Hodnocení v tomto pojetí tak není jen prostředkem, ale i samotným cílem, ke kterému se snažíme žáka dovést (Kratochvílová, 2011, s. 21).

Zmínala-li jsem tu riziko tzv. odcizeného hodnocení, možným řešením k „zprůhlednění“ hodnocení žákům a zároveň dobrým podkladem pro jejich sebehodnocení je hodnocení na základě **kritérií**, která jsou volena ve shodě se stanovenými výukovými cíli. Kritérium je popis nějaké složky práce neboli ten rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět. Kritérium je „*název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty*“ (Slavík, 1999, s. 41). Kritéria lze seskupovat do skupin a vytvářet tak sadu kritérií. Kritéria mohou být komplexně předložena učitelem, být utvářena učitelem postupně před zraky žáků, vznikat ve spolupráci učitele s žáky, nebo být kompletně navržena žáky (Kratochvílová, 2011, s. 30). Kritéria vnáší do hodnocení srozumitelnost, objektivitu, jednoznačnost. Jak navíc uvádí McKay (2006, s. 165): „*If they are aware of the criteria being used, they begin to become more conscious of the quality of their work, and more responsible for their own learning.*“

Tedy, pokud jsou žáci seznámeni s kritérii, podle kterých jsou hodnoceni, začnou si více uvědomovat kvalitu své práce a přebírat větší zodpovědnost za své učení.

Závěrem této úvodní kapitoly ještě zmíním pojem **autentické hodnocení**, který se v odborné literatuře též objevuje v souvislosti s novodobým pojetím školního hodnocení. Autoři Kolář a Šikulová (2005, s. 33) za autentické hodnocení považují mapování znalostí a dovedností, které se blíží reálnému životu. Podkladem pro hodnocení žáka nejsou u tohoto způsobu hodnocení uměle vytvořené úkoly pro potřeby školní práce, ale výkony, které mají smysl i mimo školu (Obst, 2002, s. 411). Tento způsob hodnocení se tedy soustředí na úkoly důležité pro praktický život (např. výrobky, exponáty, praktické činnosti). Jak uvádí Slavík (1999, s. 105) nejde o reprodukci učiva, ale o produkci něčeho nového na základě získaných dovedností. Autentické hodnocení umožňuje zachytit a ocenit originalitu a jedinečné projevy osobnosti, které se promítají do produktů práce (Slavík, 1999, s. 109).

Příkladem autentického hodnocení může být právě hodnocení prostřednictvím portfolia, ve kterém se promítají i další výše zmiňované novodobé tendence v pojetí školního hodnocení.

### **1.1.3 Funkce školního hodnocení**

Zamýšlíme-li se nad soudobým pojetím školního hodnocení a hledáme-li vhodné nástroje pro jeho realizaci, nabývají na důležitosti otázky typu: Jaký význam má školní hodnocení? Proč je tak nezbytnou součástí vzdělávání? Komu a čemu má hodnocení konkrétně posloužit? Co očekávám, že daný způsob hodnocení přinese mému žákovi, či mně jako učiteli dobrého? Funkce školního hodnocení nejsou v odborné literatuře příliš terminologicky sjednocené, různí autoři užívají k jejich vyjádření různé pojmy, ale obsahy těchto pojmů mají často dost společného a jednotlivé funkce školního hodnocení se leckdy překrývají, či jsou vzájemně provázány. V následujících řádcích uvádím funkce školního hodnocení, které se v odborné literatuře objevují nejčastěji a používám pro ně termíny autorů Koláře a Šikulové (2005), Slavíka (1999), Kratochvílové (2011) a Spilkové (2005).

- **Informativní funkce**

Hodnocení by mělo přinášet dostatek konkrétních a včas formulovaných informací, které žákovi pomohou zorientovat se v jeho výsledcích a učebním procesu. Informace by se měla týkat nejen výsledku, ale i činnosti samotné (takové pojetí je v souladu s formativním způsobem hodnocení). Hodnocení v sobě nese informaci i pro učitele. Na základě hodnocení učitel zjišťuje, co a jak se mu podařilo žákům předat, a na této zkušenosti pak může stavět svou další vyučovací činnost. V neposlední řadě přináší hodnocení informaci rodičům, a to nejen o tom, jak se jejich dítěti daří, či nedaří, ale v případě kvalitního hodnocení i o tom, jaké jsou silné stránky práce jejich dítěte, nebo v čem naopak potřebuje pomoc a podporu. Hodnocení je však také jedním z prostředků, jak škola rodičům sděluje, co považuje za důležité, o čem usiluje a o co v učení vůbec jde – čili jaké hodnoty vyznává.

- **Regulativní funkce** (Kolář a Šikulová, 2005, s. 49), **korektivní** (Kratochvílová, 2011, s. 24), **konativní** (Slavík, 1999, s. 18), **intervenční** (Spilková, 2005, s. 70) **funkce**

Výše uvedené funkce různých autorů považuji za velmi podobné, a proto je uvádím pod společnou jednotící charakteristikou: Hodnocení by mělo žáka nejen informovat o jeho úspěších a nedostacích, ale také by mělo jeho učební činnost regulovat, poskytovat mu konkrétní návrhy, jak postupovat dále, aby se jeho výkon zlepšil, nebo žáka vyzývat k tomu, aby se nad těmito dalšími kroky sám zamýšlel. Nejde jen o posouzení současného stavu (aktuální úroveň znalostí, myšlení, učebních strategií, pracovního úsilí apod.), ale i o hledání příčin, reflektování dosavadního průběhu, uvažování o prognóze a vhodných zásazích ve prospěch žáka. „*Hodnocení v tomto pojetí neposkytuje jen zpětnou vazbu (feedback), ale také vstřícnou vazbu (feedforward), kterou pomáháme žákům stanovovat krátkodobé i dlouhodobější cíle pro budoucí učení*“ (Spilková, 2005, s. 70).

- **Motivační funkce**

Motivační funkce hodnocení je jednou z velmi často využívaných funkcí hodnocení ve školní praxi. Má-li však motivační funkce nést svůj potenciál, je nutné, aby hodnocení žáka pobízelo k zdokonalování jeho výkonu, nebylo jím vnímáno negativně, ale naopak bylo chápáno jako něco, co mu může pomoci v jeho úsilí. Síla motivační funkce hodnocení spočívá v jejím emocionálním náboji. Téměř každé hodnocení v žákovi vyvolává pocit

úspěchu, či neúspěchu, to však ještě nemusí zaručit, že tento prožitek vyvolá v žákovi větší odhodlání k vyšším učebním výkonům. Aby motivační funkce byla naplněna, je nezbytné, aby učitel věděl, kdy a za jakých podmínek v sobě hodnocení skutečně nese pozitivní motivaci. S tím souvisí i fakt, že vzhledem k rozdílným osobnostem žáků a jejich rozdílným potřebám nemusí být jeden způsob hodnocení stejně motivační pro všechny žáky. V souvislosti s motivací žáků prostřednictvím hodnocení je také třeba zamyslet se nad tím, zda daný způsob hodnocení míří na vnitřní nebo vnější motivaci žáků pro učení.

- **Diagnostická a prognostická funkce**

Společným znakem diagnostické a prognostické funkce je dlouhodobé hodnocení spolu s hlubokým poznáním žákových možností. „*Podstata hodnocení jako diagnostické činnosti spočívá v tom, že učitel průběžně a komplexně pozoruje a posuzuje žáka, shromažďuje různorodé informace, dokumentuje pokroky a úspěchy v učení i problémy a potíže žáků v kontextu širších souvislostí*“ (Spilková, 2005, s. 70). Prognostická funkce spočívá v příležitosti učitele i rodičů předpovědět, jakou má žák další studijní perspektivu, což je velmi užitečné zejména při volbě další cesty v žákově procesu vzdělávání (např. při rozhodování, zda se žák v pátém ročníku základní školy bude ucházet o přijetí na víceleté gymnázium). „*Právě v této souvislosti je ona prognostická funkce nesmírně cenná, protože může (při správném použití učitelem) pomoci žákovi vyvarovat se budoucích zklamání, deziluzí atd.*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 52).

- **Rozvíjející funkce**

Hodnocení je také významným nástrojem, kterým můžeme působit na celkový rozvoj osobnosti žáka – utvářet jeho sebepojetí, sebeobraz, hodnocení sebe samého. Je to tedy velmi silný prostředek, který může mít pozitivní vliv na rozvoj žákovy osobnosti, ale bohužel může mít, v případě špatně pojatého hodnocení, i velmi negativní dopad na žáka, spojený s demotivací, rozvinutím nízkého sebevědomí a dalších negativních jevů.

V této kapitole jsem čtenáře seznámila s hlavními funkcemi školního hodnocení, které jsou nejčastěji uváděny v odborné literatuře. Věřím, že znalost funkcí školního hodnocení a jejich charakteristik může být pro učitele dobrým vodítkem při rozhodování, kterou



formu hodnocení žáků zvolit, či při snahách o zkvalitňování jejich současného způsobu hodnocení.

#### 1.1.4 Jak vypadá kvalitní hodnocení?

V následující kapitole si kladu otázku: Jaké požadavky by tedy mělo splňovat kvalitní hodnocení, takové, ve kterém se odráží výše zmiňované funkce i novodobé pojetí hodnocení? Požadavky na kvalitní hodnocení se v odborné literatuře zabývá mnoho autorů. Kratochvílová (2012, s. 151-175) promítla tyto požadavky do svého modelu **komplexního rozvíjecího hodnocení**. Hlavní myšlenkou tohoto modelu je, že hodnocení učitele je systematicky, pravidelně a cíleně propojováno se sebehodnocením žáka. Určitý model kvalitního hodnocení vypracovaly též autorky Košťálová, Miková a Stang (2013, s. 15-23), které svůj model nazývají **hodnocení sloužící žakovu učení**. Svá kritéria pro kvalitní hodnocení formulovaly v následujících bodech:

- Hodnocení informuje
- Hodnocení není nikdy v rozporu se zájmy žáka
- Hodnocení používá jazyk, který je společný učiteli, žákovi a rodiči
- Hodnocení bere v úvahu individuální kontext žákova výkonu a učení
- Hodnocení respektuje jedinečnost procesů poznávání a reflektuje je
- Hodnocení je průběžné
- Hodnocení se zaměřuje na silné stránky žakovy práce
- Sumativní hodnocení vychází z informací získaných z nejrůznějších zdrojů
- Při hodnocení máme jasno, jaký referenční rámec používáme
- Rodiče jsou zapojeni do procesu hodnocení práce a učení svého dítěte

Výše uvedené požadavky na kvalitní hodnocení často nalezneme i v požadavcích jiných autorů. Autorky Krejčová a Kargerová (2003, s. 113) například kladou důraz na pozitivní zpětnou vazbu pro žáka, což je požadavek, který shledávám v souladu s kritériem *Hodnocení se zaměřuje na silné stránky žakovy práce*. Požadavek *Sumativní hodnocení vychází z informací získaných z nejrůznějších zdrojů* zase nacházím i v požadavku Kyriacoua (1991, s.126): Učitel by měl do hodnocení zahrnout širší okruh výkonů. Další z požadavků Kyriacoua na kvalitní hodnocení – žák je jako partner zapojen do procesu

hodnocení – se shoduje s výše zmiňovaným modelem komplexního rozvíjejícího hodnocení podle Kratochvílové. Požadavky Kratochvílové (2012, s. 151-175) na kvalitní hodnocení se s kritérii autorek Košťálové, Mikové a Stang shodují zejména v tom, že do procesu hodnocení jsou zapojeni i rodiče žáka, hodnocení bere v potaz individuální zvláštnosti žáka a má mít na žáka pozitivní dopad. Požadavek, na kterém se jednoznačně shodují všichni uvedení autoři, je průběžný, formativní charakter hodnocení. Hodnocení se nemá omezovat jen na kontrolu dosažených výsledků po určité etapě vzdělávání, ale má probíhat paralelně s učením, průběžně, neustále.

Dáme-li uvedený model kvalitního hodnocení podle autorek Košťálové, Mikové a Stang do vztahu k **funkcím hodnocení**, je zřejmé, že většina funkcí je v modelu zastoupena. Informativní funkci hodnocení naplňují kritéria *Hodnocení informuje; Hodnocení používá jazyk, který je společný učitel, žákovi a rodiči; Rodiče jsou zapojeni do procesu hodnocení práce a učení dítěte*. Regulativní a diagnostická funkce je zastoupena kritériem *Hodnocení je průběžné*. Motivační funkci bychom našli v kritériích *Hodnocení není nikdy v rozporu se zájmy žáka a Hodnocení se zaměřuje na silné stránky žákovy práce*. Prognostickou funkci bychom mohli nalézt v kritériu *Sumativní hodnocení vychází z informací získaných z nejrůznějších zdrojů* a rozvíjející funkci v kritériu *Hodnocení respektuje jedinečnost procesů poznávání a reflektuje je*. Uvedený model proto považuji za dobrý podnět pro učitele k zamyšlení, zda se dá jejich způsob hodnocení označit za kvalitní dle soudobých kritérií.

### 1.1.5 Inovativní formy hodnocení

Tradiční formou hodnocení žáků ve škole je **známkování**. Učitelé, kteří se rozhodli ubírat se cestou inovativního přístupu k vyučování a hodnocení žáků, známkování často shledali jako značnou překážku, a proto museli hledat jiné formy hodnocení, které by mohly známkování doplňovat, či zcela nahrazovat. Nejznámějšími alternativami známkování jsou **slovní hodnocení**, **žakovské portfolio** a různé druhy **sebehodnocení**. Sebehodnocení a žakovskému portfolio, jako ústředním tématům mé diplomové práce, jsou věnovány dvě následující samostatné větší kapitoly, proto tyto inovativní formy hodnocení nyní ponechám stranou a pozornost zaměřím na slovní hodnocení.

## Slovní hodnocení a jeho charakteristika

Slovní hodnocení je vůbec nejznámější inovativní formou hodnocení, kterou lze známky doplňovat, či zcela nahradit. Dvořáková (1994, s. 12) tuto formu hodnocení charakterizuje slovy: „*Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka.*“ Jak uvádějí autoři Kolář a Šikulová (2005, str. 85): „*Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.*“ Slovní hodnocení má být zpětnou vazbou učitele k žákovu výkonu, ve které učitel reflektuje nejen dosažené výsledky, ale i žákovy postoje, úsilí a snahu. Zároveň je to vhodný způsob, jak žáka nasměrovat v jeho učení - způsob, jak žákovi sdělit, co a jak je potřeba zlepšit. Slovní hodnocení lze uplatňovat jak při průběžném hodnocení, tak i závěrečném hodnocení. Průběžné slovní hodnocení má ústní i písemnou podobu. Slovní hodnocení v ústní podobě bývá přirozenou součástí vyučování, kdy učitel dává žákovi zpětnou vazbu k jeho práci, nebo součástí konzultací, na kterých se schází učitel, žák a jeho rodič. Průběžné slovní hodnocení v písemné podobě může být realizováno prostřednictvím komentářů, které učitel připojí k práci žáka, zaznamená do žákovské knížky, či do žákovského portfolia. Průběžné slovní hodnocení může mít také podobu prezentace a komentování konkrétní práce dítěte (např. prezentace portfolia). Závěrečné slovní hodnocení (vysvědčení) mívá podobu písemné zprávy, která je formulována ve třetí nebo druhé osobě (např. v podobě dopisu pro dítě), či jejich kombinací.

## Výhody a úskalí slovního hodnocení

Na slovním hodnocení můžeme najít mnoho pozitiv. Dvořáková (1994, s. 11-12) uvádí, že kvalitní slovní hodnocení může být dobrým způsobem, jak žáka vést k uvědomění, proč se učí a co se učí. Učení z vnější motivace - dostat dobrou známku - se tak může přeměnit na vnitřní motivaci – učit se pro věc samu, pro vlastní poznání. Kalbáčová (1998, s. 69) zase vyzdvihuje, že slovní hodnocení je pro děti na počátku školní docházky plynulým přechodem z ústního slovního hodnocení, kterého se jim dostávalo v předškolních zařízeních. Velkou výhodou slovního hodnocení je také fakt, že učí děti pracovat s chybou. Jak uvádí paní učitelka Markéta Breníková v článku *Chcete radu, co a jak zlepšit, nebo známku?* pro časopis Rodina a škola (2012, str. 26-27): „*Nesnažíme se dítě při písemce ,nachytat na švestkách‘, snažíme se, aby přesně vědělo, v čem chybuje, čím se to pravděpodobně děje a jakým způsobem to změnit.*“ Jako další výhody slovního hodnocení můžeme jmenovat, že slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace slabších žáků, jeho

rozmanitost umožňuje přiblížit se individualitě žáka a v neposlední řadě slovní hodnocení umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všímá učitel při hodnocení - učitelovo hodnocení se tak stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící činnosti žáka. Slavík (1999, str. 130) spatřuje výhodu slovního hodnocení v jeho dialogické formě, kterou se učitel na žáka obrací jako na partnera. Slovní hodnocení tak má i motivační a morální důsledek, jelikož vypovídá o partnerském, dialogickém pojetí výuky.

Jako všechny formy hodnocení i slovní hodnocení má svá úskalí. Hlavní nevýhodou slovního hodnocení je fakt, že jeho vypracování je pro učitele dost pracné a časově náročné. Aby učitel mohl žáka hodnotit, musí zvládat dobře diagnostiku dosažené úrovně vědomostí, dovedností, schopností a mít k tomu osvojenou patřičnou slovní zásobu. Určité úskalí může přinést i případný negativní postoj některých rodičů, kteří mají tradici známkování v sobě hluboce zakořeněnou, a slovní hodnocení pro ně nemá dostatečně vypovídající hodnotu. V těchto případech je nezbytné, aby učitel rodiče seznámil s důvody, pro které je slovní hodnocení na jejich škole uplatňováno, a pomohl jim slovnímu hodnocení lépe porozumět. Určité negativní jevy se mohou v souvislosti se slovním hodnocení objevit také v případech, kdy učitel nedodrží zásady pro vypracování slovního hodnocení a uchýlí se k užívání klišé či k tzv. „nálepkování“.

### **Zásady pro tvorbu slovního hodnocení**

Jak uvádí Dvořáková (1994, s. 13), slovní hodnocení by se vždy mělo vztahovat k procesům a výsledkům hodnoceného žáka, nikdy by nemělo obsahovat srovnávání jeho výkonu s dalšími žáky. Kvalitní zpětná vazba obsahuje pozitiva, ale potíže nezamlčuje, naopak poskytuje konkrétní návrhy, jak by se daly obtíže řešit. Pozitiva, která ve slovním hodnocení uvádíme, by měly mít podobu spíše ocenění než pochvaly. Podle Kopřivy a dalších autorů výchovného konceptu *Respektovat a být respektován* (2015, s. 175) je rozdíl mezi pochvalou a oceněním značný. Zatímco v pochvale se často objevují klišé, neoprávněná zobecnění a přehnané soudy (např. Ty jsi ale virtuóz!), ocenění je popisem šitým na míru dotyčnému člověku a situaci (např. Ta skladba byla zahrána čistě a s citem). Jak uvádí Nováčková (2006, s. 4), slovní hodnocení by nikdy nemělo hodnotit osobnost dítěte a jeho vlastnosti. Takové hodnocení by mohlo vést k již výše zmiňovanému „nálepkování“. Nálepky většinou bývají přídavná nebo podstatná jména, která se vztahují k vlastnostem dítěte (jsi velmi šikovný, hodný, jsi naše sluníčko, jsi lajdák). Taková slova

by se však v hodnocení vyskytovat vůbec neměla. Nováčková (2006, s. 4) také uvádí, že bychom se měli ve slovním hodnocení vyvarovat osobních postojů a pocitů (věty typu: Mám tě ráda, Děláš mi radost). Abychom se vyhnuli riziku nálepkování, osobních stanovisek a pochval, užíváme ve slovním hodnocení raději **popisný** než **posuzující** jazyk. Podle Cangelosiho (2006, s. 93) učitel, který užívá popisný jazyk, vykresluje situaci, chování nebo dosažený výsledek, kdežto učitel, který užívá posuzující jazyk, danou situaci, chování nebo výsledek klasifikuje. Autorky Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 52) doporučují uplatňovat popisný jazyk následujícím způsobem: popisovat vnímané (co vidíme, slyšíme), popisovat žákův pokrok, popisovat pocity žáka (např. Asi máš radost, že tohle učivo už máš procvičeno a dokázal jsi ho při psaní diktátu správně použít.) a dávat žákovi příležitost k odhalení chyby (např. pomocnou větou: Vidím, že na konci věty něco chybí...). Cangelosi (2006, s. 93) uvádí, že žáci vedení učiteli, u kterých převažuje popisný způsob hodnocení, obvykle lépe spolupracují a cítí se při vyučování méně ohroženi. Popisný jazyk tak může být přínosem i pro bezpečnější klima ve třídě.

Závěr této kapitoly bych chtěla shrnout slovy, že slovní hodnocení je velice náročná činnost, která s sebou přináší i mnohá úskalí, ale zároveň se jeví jako velmi užitečný nástroj inovativního pojetí hodnocení a dá se velmi dobře kombinovat s dalšími inovativními formami hodnocení, jako je hodnocení pomocí žakovského portfolia, nebo i tradičním známkováním.

## 1.2 Sebehodnocení

### 1.2.1 Pojem sebehodnocení

S požadavkem na aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení se na našich školách setkáváme stále častěji. Jak již bylo v práci několikrát naznačeno, sebehodnocení je nedílnou součástí inovativního přístupu k hodnocení. Žáci v tomto pojetí nejsou pouhými příjemci verdiktů, které nad nimi vynese učitel, ale sami se hodnotícího procesu aktivně účastní.

Nyní se zaměříme na to, jak je pojem sebehodnocení vymezován v odborné literatuře. V pedagogickém slovníku je pojem sebehodnocení prezentován takto: „*Obecně každé*

*hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209)

Kratochvílová (2011, s. 79) pojem sebehodnocení definuje slovy: „*Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli.*“ Připojme ještě vymezení Kopřivy (et. al, 2015, s. 171), který sebehodnocení chápe jako určitý cílový stav, ke kterému je třeba směřovat: „*Realistický pohled na to, jací jsme a co děláme, schopnost porovnávat svůj výkon či chování s dostupnými kritérii a vyvodit z toho závěry.*“

Je zřejmé, že při prvních pokusech o sebehodnocení, nemůžeme čekat, že žákovská sebehodnocení budou vypadat tak, jak popisuje Kopřiva. Sebehodnotit se žáci nejprve musí naučit, a aby se to mohli naučit, je nezbytné poskytovat jim příležitosti k sebehodnocení pravidelně a systematicky.

### **1.2.2 Sebehodnocení a sebepojetí**

To, jak žáci hodnotí sami sebe a svou práci, je z velké míry ovlivněno jejich sebepojetím. Jak uvádí Sedláčková (2009, s. 14): „*Sebepojetí vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem.*“ Od raného věku jsou děti vystavovány tomu, že na jejich projevy chování někdo reaguje. Tyto signály, které k nim rodiče, učitelé a další významné osoby vysílají, děti subjektivně zpracovávají a na jejich základě si vytváří **obraz sebe sama**. S postupným rozvojem myšlenkových operací se u dítěte vytváří schopnost srovnávat se s někým (např. s vrstevníky) a přijímat názory druhých lidí na jeho jednání s větším smyslem pro objektivitu (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 30). Rozvoj těchto schopností se tak promítá i do sebepojetí. Dítě si v té době nevytváří obraz sebe sama už jen na základě mínění druhých lidí, ale i na základě vlastního úsudku. Jak uvádí Konečná (2010, s. 54): „*Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě, ať už na základě zpětných informací z prostředí, nebo na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů.*“

Co je tedy typické pro sebepojetí a sebehodnocení dětí mladšího školního věku? Dítě na počátku školní docházky zcela nekriticky přejímá názory autorit (rodičů, učitele), a to jak na sebe samého, tak i na spolužáky. Jak dítě hodnotí paní učitelka nebo pan učitel, tak hodnotí dítě samo sebe, jelikož jeho vývoj myšlenkových operací mu dosud ještě

neumožnil realistický náhled na svou osobu. Pocit úspěchu či neúspěchu není u dítěte tolik vázán na samotný výsledek činnosti, ale spíše na reakci, které se mu dostane od autorit. Jak uvádí autorky Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 31): „*Chce být úspěšné, aby vyhovělo ‚svým‘ významným lidem (rodičům, učitelům), kteří zpětně uspokojí jeho potřebu jistoty a lásky.*“ Vzhledem k plné závislosti dětí na mínění autority je podíl učitele na utváření žákovy sebepojetí v tomto věku velmi významný.

Od 8-9 let dochází u sebepojetí dítěte ke změnám. Jak uvádí Harter (cit. podle Konečná, 2010, s. 54) dítě v tomto věku už je schopno kombinovat jednotlivá hodnocení do celkového obrazu o sobě – globálního sebehodnocení (global-self-worth). Jak zmiňují autorky Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 32), žákovo sebehodnocení není už takovou měrou ovlivněno náhledem učitele, na významu však pro dítě nabývají jasně daná pravidla a také úspěch mezi vrstevníky. Rozvoj metakognice pozitivně ovlivňuje sebehodnocení, dítě začíná být schopno uvažovat o vlastním poznání, což mu umožňuje snáze hodnotit své znalosti a kompetence (Konečná, 2010, s. 55). Harter (cit. podle Konečná, 2010, s. 55) zdůrazňuje, že děti v tomto věku už začínají rozumět úspěchu v oblasti, o kterou usilovaly. Nedostatek úspěchu v oblastech, které nepovažují za důležité, nesnižuje jejich celkové sebehodnocení. Jak ale uvádějí autorky Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 32): „*Až ke konci mladšího školního věku získává dětské sebehodnocení větší stabilitu (není tak ovlivněno okamžitým výsledkem nebo situací) a je přesnější – postupně se zmenšuje závislost dítěte na cizích názorech, zejména odporují-li jeho zkušenostem.*“

Kapitolu shrňme slovy, že žákovo sebepojetí je postupně narůstající představa žáka o sobě samém. Na utváření této představy se podílí z velké míry i učitel, zejména na počátku školní docházky. Při sebehodnocení žáků bychom měli mít na paměti, že možnosti jejich sebehodnotících činností jsou limitovány vývojem jejich myšlenkových operací i samotného sebepojetí.

### 1.2.3 Sebehodnocení a sebeúcta

Nutným předpokladem pro realistické sebehodnocení je také dostatek sebeúcty. Pojem **sebeúcta** někdy bývá zaměňován s pojmem **sebevědomí**. Sebeúcta ale není to samé co sebevědomí. Sedláčková (2009, s. 19) sebevědomí definuje takto: „*Sebevědomí je součástí sebepojetí, tedy představy jedince o vlastním Já. Ta se vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna.*“ Kopřiva (et. al, 2015, s. 209) poukazuje na to, že sebevědomí je něco, co dáváme najevo spíše navenek, zatímco sebeúcta je orientovaná

dovnitř. Jak uvádí Fisher (1997, s. 141): „*Sebeúcta je tiché vnitřní vědění, že jsme dobří, že známe svou cenu a že ji znají ostatní. Je to cit respektu k sobě, prožitek vlastní hodnoty, vědomí, kdo jsme a co dokážeme.*“ Úctu k sobě samému si vytváříme na základě uznání, kterého se nám dostává od rodičů, učitelů, vrstevníků, a také na základě našich vlastních zkušeností s našimi schopnostmi a úspěchy. Učitel se na utváření žákovy sebeúcty významně podílí zejména na počátku školní docházky, kdy jeho uznání má pro dítě obrovskou hodnotu. Proto by také na počátku školní docházky mělo převládat pozitivně laděné hodnocení (Spilková, 2005, s. 71). Rozvoj žákovy sebeúcty by učitel neměl podceňovat, je to základ, na kterém stojí žákův osobnostní rozvoj a později i schopnost realistického sebehodnocení. Neboť jak uvádí Kopřiva (et. al, 2015, s. 209): „*Člověk s vysokou sebeúctou si je vědom svých předností, ale i svých rezerv. Neobává se přiznat své chyby a snaží se o nápravu. Uznává a dovede ocenit sebe i druhé.*“

Podle Fishera (1997, s. 141) by se měl učitel při rozvíjení žákovy sebeúcty zaměřit zejména na budování tzv. **orientace na zvládání** (mastery orientation). Dítě, které je orientováno na zvládání, si je vědomo své vlastní kompetence a výkonnosti a má obvykle kladný postoj k učení. Je zvědavé, pouští se do náročných úkolů, problémové úlohy vnímá jako výzvy a dokáže se vyrovnat s neúspěchem. Opakem orientace na zvládání je tzv. **naučená bezmoc**. Dítě, které má blíže k naučené bezmoci, se obvykle negativně hodnotí, problémové úlohy vnímá jako zkoušky svých schopností a při náročných úkolech se lehce vzdává. Jak Fisher (1997, s. 142) uvádí, sklon k orientaci na zvládání nebo naopak k naučené bezmoci je z velké části povahová vlastnost. Někteří žáci mají sklony k orientaci na zvládání nebo naučené bezmoci již v době, kdy jdou poprvé do školy. Tuto teorii zastává i Slavík (1999, s. 144), který uvádí: „*Problém sebeúcty většinou netkví v absolutní výkonnosti, ale v tom, jak se člověk vyrovnává sám se sebou a svými potřebami. Je mnoho lidí, kteří jsou spokojeni se svým výkonem, přestože je ve srovnání s ostatními jenom průměrný, nebo dokonce slabý. Jsou jiní, kteří by se bezúspěšně trápili i tehdy, kdyby byli vicemistry světa.*“ U některých dětí proto bude rozvíjení orientace na zvládání těžší než u jiných. Jak posilovat žakovu sebeúctu a orientaci na zvládání? Fisher (1997, s. 143) doporučuje tři způsoby:

- personalizace učení
- hodnocení úspěchů
- sebehodnocení



Personalizace učení spočívá v propojování školní práce s životy žáků. Učitel poukazuje na souvislosti učení se zájmy žáků a vytváří podmínky, ve kterých žáci mohou pocítit pokrok v učení jako výsledek své snahy. Hodnocení úspěchů spočívá ve sdělování povzbuzující zpětné vazby. Učitel pomáhá žákovi objevit, v čem je dobrý i na čem by měl ještě zapracovat. Sebehodnocení podpoří sebeřízení a napomůže žákům mít vhlad do svého vlastního myšlení a učení. (Fisher, 1997, s. 144)

Závěr kapitoly shrňme slovy, že rozvoj žákovy sebeúcty je nejen důležitým předpokladem pro jeho kvalitní sebehodnocení, ale i pro jeho postoj k učení a celkový osobnostní rozvoj.

#### **1.2.4 Proč vést žáky k sebehodnocení?**

Důvodů, proč žáky přizvat k jejich hodnocení, lze najít mnoho. Jak zmiňuje McKay (2006, s. 166): „*Self-assessment can be used to guide children to think about their progress. (Sebehodnocení můžeme používat k tomu, abychom děti vedli k přemýšlení o jejich pokroku.)*“ Žák je tak aktivně zapojen do svého procesu učení a učí se za něj přebírat zodpovědnost. Jak uvádí Spilková (2005, s. 71): „*Sebehodnocení podporuje sebeřízení, autonomní učení, rozvíjí potřebu přemýšlet o své práci, o používaných strategiích myšlení a učení.*“ Vít Beran, ředitel ZŠ Kunratice na Praze 4, poukazuje v Ředitelských listech (2007, s. 3) na souvislost sebehodnocení a slovního hodnocení. Tvrdí, že pokud jsou žáci soustavně vedeni k sebehodnocení, je pro ně pak snazší porozumět slovnímu hodnocení učitele. Autoři Kolář, Šikulová (2005, s. 123) zmiňují, že sebehodnocení je také jednou z možných cest, jak může učitel lépe porozumět žákovi: „*Především žáci vědí, jak tvrdě pracovali na zadaném úkolu a co si myslí o výsledku, a právě oni mohou učiteli pomoci rozumět jejich snaze a práci.*“ Podle autorů Berana, Koláře a Šikulové tak může sebehodnocení být i prostředkem, který pomáhá žákům a učiteli si navzájem lépe porozumět.

Autorky Krejčová, Kargerová (2003, s. 134) zdůrazňují, že pokud je dítě schopno posoudit kvalitu své vlastní práce, může na základě této schopnosti plánovat další cesty ke zlepšení, stanovovat si osobní cíle. Celkově sebehodnocení vede ke zmenšování závislosti žáka na osobě učitele. Tím, že žáka přizveme k hodnocení své práce, dáváme mu najevo, že i on sám má právo a schopnost posuzovat kvality své práce. „*Když se děti naučí sebehodnocení, je to velký vklad pro jejich budoucnost. Budou spokojené, když něco udělají dobře. Když uvidí dobrý výsledek, bude jim to stačit a nebudou potřebovat obdiv ostatních. Tento přístup učí děti zaměřovat se na činnost samotnou, mít z ní potěšení,*

*nečekat, až co na to řekne okolí.*“ (Kopřiva et. al, 2015, s. 172) Sebehodnocení tedy žákům pomáhá nalézat vnitřní motivaci, všítat si toho, co za pozornost stojí, rozumět tomu, co jsem udělal, jak jsem to udělal a jak bych to mohl udělat příště jinak. Když žáky zapojíme do hodnocení, bude pro ně učitelovo hodnocení srozumitelnější, nebude to „tajemná oblast“, která přináší buď trest v podobě negativního hodnocení, nebo odměnu v podobě pozitivního hodnocení. Bude to nástroj, který žákům pomáhá nacházet v učení smysl.

Závěrem připomeňme, že dovednost sebehodnocení je vyžadována i současným kurikulárním dokumentem RVP ZV. Je součástí **klíčových kompetencí**, ke kterým by mělo současné vzdělávání směřovat. V rámci kompetence k učení by měl být žák schopen posoudit svůj pokrok, objevovat problémy a překážky, které mu v učení brání, na výsledky svého učení by měl umět nahlížet kriticky a být schopen o nich diskutovat. I to by pro nás tedy mělo být důvodem, proč žáky k sebehodnocení skutečně vést.

### 1.2.5 Podmínky pro rozvoj sebehodnocení

Jak začít s rozvojem sebehodnotících dovedností dětí? Kdy? Jak často se mu věnovat? Jakým způsobem? Takové otázky běží hlavou nejednomu učiteli, který se rozhodne sebehodnocení do své výuky zařazovat. Chceme-li, aby sebehodnocení bylo efektivní, bude nezbytné vytvořit pro jeho realizaci vhodné podmínky. Autorky Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015, s. 91) vymezují tyto podmínky pro rozvoj sebehodnocení: a) vhodné klima třídy, vzájemný respekt, bezpečí, sounáležitost, b) čas, c) profesní kompetence učitelů, d) informovanost rodičů o významu sebehodnocení a realizaci ve třídě.

- **Vhodné klima třídy, vzájemný respekt, bezpečí, sounáležitost**

Žáci musí cítit, že jejich názory jsou respektovány učitelem i spolužáky. Je nezbytné, aby se žáci ve třídě cítili bezpečně a mohli bez obav vyjadřovat svá stanoviska.

- **Čas**

Čas je věčný nepřítel učitelů. Mnoho učitelů uvádí, že jim na sebehodnocení žáků nezbývá čas. Efektivní, systematické sebehodnocení ale nelze u žáků rozvíjet, aniž bychom byli ochotni vyhradit na něj ve vyučování dostatek času. Tento bod podle mě souvisí i s další podmínkou pro rozvoj sebehodnocení a to, že učitel musí být vnitřně přesvědčen o významu sebehodnocení. Učitel, který si uvědomuje, jak je sebehodnocení pro žáky důležité, na něj najde čas ve vyučování snadněji než ten, který jeho význam neuznává.

- **Profesní kompetence učitelů**

Autorky Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015, s. 91) do profesní kompetence učitelů zahrnují:

- *Znalost a porozumění cílům, kterých mají žáci dosáhnout, jejich individualizace*
- *Dovednost pracovat s kritérii a indikátory hodnocení*
- *Pozitivní postoj k sebehodnocení a jeho postupné uvádění do praxe*
- *Znalost a dovednost využívat vhodné formy a prostředky hodnocení, které se vzájemně doplňují, jsou adekvátní k stanoveným cílům a reagují na individuální potřeby žáků*

- **Informovanost rodičů o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě**

Většina rodičů žáků sama ve škole sebehodnocení nezažila. Úkolem učitele tedy je, aby rodiče seznámil s významem sebehodnocení a informoval je, jakým způsobem sebehodnocení žáků ve třídě probíhá.

K těmto navrhovaným podmínkám bych si dovolila připojit ještě jednu významnou podmínku, a to **získat a udržovat motivaci dětí pro jejich sebehodnocení**. Sebehodnocení je mentálně náročná činnost, která může být pro některé žáky poměrně zatěžující. Je proto nutné, aby žáci neztráceli chuť hodnotit svou práci. Je samozřejmé, že některé děti budou brát svá sebehodnocení více svědomitě a některé děti méně, tak se ostatně u žáků liší přístup k jakékoliv školní práci. Aby se však ze sebehodnocení postupně nestával jen zatěžující úkol, který je potřeba „nějak“ splnit, aniž by se nad ním žák hlouběji zamýšlel, domnívám se, že by učitel měl zvážit tyto dvě okolnosti: Které formy sebehodnocení volí (je možné, že některé formy sebehodnocení jsou pro žáky více atraktivní než jiné) a frekvenci sebehodnocení (nevěnovat se mu ani příliš málo, ani přespříliš často). Odhadnout, po jakých intervalech je sebehodnocení u žáků ještě efektivní a kdy už je ho „prostě příliš“, je podle mého mínění docela těžké a svou roli budou pravděpodobně hrát i osobnostní předpoklady žáků.

### **1.2.6 Rozvoj sebehodnotících a hodnotících dovedností**

Rozvoji sebehodnocení se můžeme u žáků věnovat už od počátku školní docházky. Jak již bylo zmíněno, v tomto věku jsou sice sebehodnotící dovednosti dětí ještě značně omezeny

vývojovým stádiem jejich myšlenkových operací, ale to neznamena, že bychom na sebehodnocení měli v tomto věku zcela rezignovat. V tomto věku může učitel přispívat k rozvoji žákovy sebehodnocení už tím, že mu bude dávat konkrétní popisnou zpětnou vazbu (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 64). Místo pochvaly typu „*Ty jsi to ale krásně napsala! Úplně vzorně.*“, použije zpětnou vazbu za použití popisného jazyka: „*Všechna písmenka mají stejný sklon, takové písmo se dá dobře číst. Všechno je napsáno správně. Určitě máš z toho sama radost.*“ (Kopřiva et. al, 2015, s. 117-118). Popisná zpětná vazba žákům pomáhá všimnout si toho, na co se učitel při hodnocení soustředí. Protože dětem na počátku mladšího školního věku dělá problém i vyjadřovat své pocity, pomáhá jim, když učitel jejich pocity popisuje v rámci hodnocení – „*Určitě máš z toho sama radost.*“

Když se sebehodnocením dětí úplně začínáme, naučíme děti, že se vůbec mohou ke své práci nějak vyjádřit. Nejprve žáci budou svůj výkon určitým způsobem sumarizovat, aniž by je učitel nutil do zdůvodňování jejich sebehodnocení (Košťálová, Miková, Stang, s. 67). K tomuto sebehodnocení může učitel využívat pohyby žáků, gesta, různé grafické symboly. Na otázku *Jak se vám dnes práce dařila?* mohou žáci například zvednout ruce nahoru, nechat je viset dolů nebo je dát někam doprostřed na znamení míry úspěchu v práci (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 67). V počátcích sebehodnocení klademe žákům nejprve otázky začínající na *jak* či *co* (*Jak usilovně jsem dnes pracoval? Co se mi ve škole daří? Co jsem se ve škole naučil?*), nebo otázky zjišťovací, na které lze odpovědět ano/ne (*Podařilo se mi splnit zadání? Mají všechna písmenka správný sklon?*), až později přidáváme otázky začínající slovem *proč* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 128).

Jak uvádí autorky Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 68), dalším krokem v rozvoji sebehodnocení bude vést žáky ke **zdůvodňování** jejich sebehodnocení, tedy dokázat si odpovědět na otázku *Proč svou práci hodnotím tak, jak ji hodnotím?*. Přípravou na zdůvodňování může být sebehodnocení na základě sady otázek. Učitel si připraví několik otázek, které se vážou ke kvalitě odvedené práce a jejím cílům. Vždy, když učitel otázku položí, děti se ohodnotí (symbolem, gestem, pohybem, slovním popisem...). Žáci se tak učí vnímat, že práce může mít několik sledovaných položek a že některé mohou být splněny výborně, zatímco u jiných položek se objeví nedostatky. Pokud se jedná o hodnocení nějakého produktu (např. výrobku, básničky apod.), můžou žáci začít dokládat pro své hodnocení konkrétní ukázky.

Poslední fází, kterou autorky Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 69) v rozvoji sebehodnotících dovedností zmiňují, je **nácvik zpětné vazby**. Žáci by se měli naučit

přijímat i poskytovat popisnou zpětnou vazbu. Žáci se tak učí už nejen hodnotit svou práci, ale i hodnotit práci svých spolužáků. V této fázi mají již žáci za sebou mnoho zkušeností se sebehodnocením, ví, že na odvedené práci lze sledovat několik různých položek, že se dá hodnotit průběh práce i její výsledek, že hodnocení vztahujeme k zadaným kritériím. Jako vhodnou techniku pro rozvoj vzájemného hodnocení žáků uvádí autorky Košťálová, Míková, Stang (2012, s. 73) techniku **uznání-otázka**. Při této technice, často užívané, když jednotlivec nebo skupina prezentuje výsledky své práce, spolužáci formulují uznání, které by chtěli svému spolužákovi/spolužákům sdělit (ať už písemně nebo ústně). Žáky vedeme k užívání popisného jazyka, tedy k poskytování opravdového uznání (ocenění) a nikoliv pochvaly (rozdíl mezi oceněním a pochvalou zmiňuji v podkapitole Zásady pro tvorbu slovního hodnocení). Po zformulování uznání spolužáci připojí otázku. Tato otázka by měla být v ideálním případě položena tak, aby hodnocenému žákovi pomohla odhalit případné nedostatky v jeho práci.

Je tedy zřejmé, že při rozvoji sebehodnotících dovedností nás čeká s žáky dlouhá cesta. Nelze očekávat, že se žáci naučí zdůvodňovat své sebehodnocení, poukazovat na konkrétní příklady kvalit a nedostatků své práce či poskytovat popisnou zpětnou vazbu ze dne na den. Opět máme na paměti i vývojové předpoklady, které sebehodnocení žáků determinuje. Osvojování sebehodnotících dovedností je záležitostí na několik let, proto by učitel neměl na sebehodnocení zanevřít po prvních pokusech, kdy se žákům třeba příliš nezadaří se adekvátně ohodnotit. Učíme se celý život a pro učení se sebehodnotícím dovednostem to platí stejně tak.

### 1.2.7 Formy sebehodnocení

Způsobů, jak mohou učitelé pojmout sebehodnocení žáků, je mnoho. Zajímavý přehled forem sebehodnocení nabízí Kratochvílová (2011, s. 33-38), která je rozděluje na formy **verbální** (písemné i ústní), **nonverbální** (gesta, mimika, pohyb), **číselné** (klasifikační stupně, body, procenta) a **grafické** (obrázky, grafy, symboly, barvy).

Do verbálních forem zahrneme různé **sebehodnotící archy/dotazníky**, ve kterých žáci písemně odpovídají na zadané otázky. Mohou to být otázky otevřené (*Jak se ti dnes pracovalo? Co tě nejvíce zaujalo? Pomohl jsi dnes někomu? S čím jsi mu/jí pomohl?*) i uzavřené s výběrem odpovědí (např. *Domácí úkoly zapomínám: nikdy – někdy – často - vždy*). Toto škálování odpovědí nemusí mít vždy verbální podobu, učitelé mohou zvolit škálu pomocí čísel, grafů, plusů a minusů, u malých dětí učitelé často využívají různých

symbolů – nejčastěji smajlíků. Další možností, jak pojmout písemné sebehodnocení žáka je tzv. **dopis sobě** (Kolář, Šikulová, 2005, s. 129): Tento dopis napíše žáci sami sobě, napíše svému „budoucímu já“, v čem by se rádi zlepšili, od koho by potřebovali pomoc, co pro svůj pokrok udělají apod. Dopis žáci vloží do obálky, kterou zalepí. Učitel dopisy vybere, uschová a po nějakém čase (např. na konci pololetí) je žákům rozdá a žáci mohou posoudit, jestli se jim podařilo splnit to, co si předsevzali, co se naopak nepovedlo dodržet, v čem sami sebe překvapili. Kdo chce, může se ke svému dopisu vyjádřit. Další možností písemného sebehodnocení mohou být tzv. **sebehodnotící deníčky**, do kterých si žáci pravidelně zapisují, co se jim podařilo, v čem se zlepšili, na čem by naopak ještě potřebovali zapracovat apod. Tyto sebehodnotící deníčky jsou soukromou záležitostí žáka a učitel by do nich měl nahlížet jen v případě, že mu to žák dovolí (Kolář, Šikulová, 2005, s. 130). Do verbálních forem samozřejmě zahrneme i veškeré ústní sebehodnocení žáka.

Nonverbální formy sebehodnocení bývají u učitelů oblíbeny pro svou relativní časovou nenáročnost. U sebehodnocení pomocí pohybů a gest mohou učitelé zapojit fantazii a šíře možností tak nemá mezí. Pro inspiraci uvádím několik forem, které navrhuje Kratochvílová (2011, s. 37-38):

- žáci udělají počet **kroků** (1-4) podle toho, jak zvládají danou dovednost, či jaký udělali pokrok
- žáci umístí **ruce do polohy** nad hlavou, před prsa, ke kolenům, nebo na zem podle toho, jak zvládají danou dovednost, či jaký udělali pokrok
- žáci **vztyčují palec** nahoru nebo dolů
- žáci zaujmou **sed, klek, nebo stoj** podle toho, jak zvládají danou dovednost, či jaký udělali pokrok

Jako další možnost nonverbální formy sebehodnocení uvádí Kratochvílová (2011, s. 38) sebehodnocení pomocí různých předmětů: kuliček, kamínek, kostek, kaštanů apod. Děti mohou např. na svou práci položit tolik kamínek (1-4) podle toho, nakolik se jim podařilo splnit zadané kritérium.

Číselné a grafické formy sebehodnocení učitelé mohou využívat pro různé škálování, ať už v písemném hodnocení (jak již bylo uvedeno, např. v sebehodnotících dotaznících), nebo i při ústním či nonverbálním hodnocení. Učitel může např. vytvořit čtyři symboly, umístit každý do jednoho rohu místnosti a žáci se mají k jednomu z nich přiřadit podle toho, jak hodnotí svou práci v hodině. Grafické symboly mohou mít různou podobu

(smajlíci/mračouni, sluníčko/mráček, bílá/černá apod.), vždy by však měly mít dostatečně vypovídající hodnotu a žáci by jim měli rozumět.

Forem sebehodnocení je skutečně mnoho, dají se různě kombinovat a těžko bychom určovali, které jsou lepší a které horší. Důležité je, aby daná forma sebehodnocení vyhovovala učiteli a jeho žákům. Určitě by však učitel neměl zůstat jen u jedné formy sebehodnocení, jelikož každý žák je jiný a každému vyhovuje něco jiného. Některé formy sebehodnocení jsou také náročnější (sebehodnotící dotazník s otevřenými otázkami) než jiné (sebehodnocení pomocí gest), proto by měl učitel volit danou formu i podle toho, na jaké úrovni v rozvoji sebehodnotících dovedností se jeho žáci zrovna nacházejí.

Určitou formu sebehodnocení představuje i **žákovské portfolio**. Portfolio může být využíváno k archivování žákovských sebehodnotících listů, k dokládání pokroků a dalším hodnotícím činnostem. Zvolna se tedy nyní přesunme do další stěžejní oblasti této práce a to do oblasti věnované žákovskému portfoliu.

## 1.3 Žákovské portfolio

### 1.3.1 Pojem portfolio a žákovské portfolio

S termínem **portfolio** se v dnešní době setkáváme stále častěji v mnoha různých oblastech života. Jak uvádí autorka Sharp (1997, s. 3), slovo portfolio pochází z latiny a vzniklo spojením slov *portare*, což znamená nést, a *foglio*, což znamená listy papíru, nebo archy. V soudobém oxfordském slovníku najdeme hned několik vysvětlení, co portfolio je: „*plochá krabice na uchovávání dokumentů, kreseb apod.*“, ale také „*sbírka fotografií, nákresů atd., kterou užíváme jako ukázkou své práce, obzvláště když se ucházíme o zaměstnání*“, nebo „*řada výrobků a služeb, které jsou nabízeny určitou společností*“ (Hornby, Turnbull, 2010, s. 1179).

Do pedagogického názvosloví se slovo portfolio dostalo poprvé v 90. letech 20. století. Bylo převzato z ekonomie, ve které představuje soubor akcií a jiných cenných papírů (CERMAT, 2007). V pedagogických disciplínách se s pojmem portfolio nejčastěji setkáváme v souvislosti s **učitelským** nebo **žákovským portfoliem**. Učitelskému portfoliu coby nástroji mapujícímu profesní růst učitele, jeho hodnocení a sebehodnocení se

v odborné literatuře věnuje například Jiří Trunda (autor publikace *Profesní portfolio učitele: Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*, Národní ústav pro vzdělávání, 2012).

Co si představit pod pojmem žákovské portfolio? Žákovské portfolio je v odborné literatuře často uváděno jako alternativní forma hodnocení a sebehodnocení. Hojně bývá dáváno do souvislostí s autentickým hodnocením, sebehodnocením a hodnocením na základě individuální vztahové normy.

Pedagogický slovník charakterizuje žákovské portfolio jako: „*Soubor různých produktů žáka (písemné práce, výtvarné práce, laboratorní práce aj.), které dokumentují práci žáka a jeho vývoj za určité období*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 170). Podobně definovala žákovské portfolio i společnost CERMAT (2007): „*Nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o výsledcích, postupu učení a dalších charakteristikách souvisejících se vzděláváním konkrétního žáka/yně.*“

Tomková (2007) uvádí definici, ve které portfolio přidává další významné znaky – práce v portfolio jsou uspořádané a okomentované: „*Žákovské portfolio je uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, vznikajících během učení žáků.*“ Stanovisko, že práce v žákovském portfolio by měly být okomentovány, zastává i zahraniční autorka Shrap (1997, s. 3), která zmiňuje, že práce v portfolio by se měly „*collect, select and reflect*“, tedy sbírat, vybírat a reflektovat. Takovému vymezení odpovídá i definice žákovského portfolio podle autorky Bagley (1995, s. 3): „*A collection of samples of a student's work which reflects the skills and growth of the student. (Sbírka ukázek žákovy práce, která reflektuje žákovy dovednosti a jeho růst).*“ Na předešlou definici ještě navažme vymezením Spilkové (2005, s. 72), která uvádí, že žákovské portfolio „*je určitou kronikou vývoje žákovy osobnosti*“.

Jak je z uvedených příkladů zřejmé, definic žákovského portfolio se dá vyhledat v odborné literatuře poměrně mnoho. Co mají všechny tyto definice společného? Podstatou žákovského portfolio je tedy sběr žákovských prací, se kterými se dále pracuje – vybírá, uspořádává, reflektuje, komentuje atd. Sběr materiálů do portfolio probíhá po určitou dobu, což umožňuje sledovat žákův vývoj v čase. Portfolio představuje soubor autentických žákovských prací, které mohou být podkladem pro průběžné (formativní) i závěrečné (sumativní) hodnocení a sebehodnocení.



### 1.3.2 Podoba žákovského portfolia

Jakou podobu může mít žákovské portfolio? Nejčastěji se jedná o šanon s euroobaly, do kterých žáci vkládají své práce. Portfolii ale můžou být i krabice, desky, či jakékoliv další úložné prostory, do kterých se dají systematicky shromažďovat žákovské práce. V zahraniční literatuře jsou často zmiňována i portfolia, která mají elektronickou podobu, tzv. e-portfolia. Jak uvádí National Council for Curriculum and Assessment (Národní rada pro kurikulum a hodnocení) v Irsku (NCCA, 2007), e-portfolia slouží ke sběru materiálů, které žáci zpracovávají prostřednictvím informačních technologií. Jako výhody e-portfolií uvádí NCCA (2007), že žáci mají možnost ke svým pracím přikládat odkazy na webové stránky, obrázky, multimediální prvky (hudba, videa), a rozvíjí tak svou dovednost využívat informační technologie pro učení.

V našich primárních školách se zatím žákovská portfolia vyskytují převážně ve své tradiční podobě – v podobě šanonů a eurodesek. Na mnoha školách se však již několik let úspěšně realizují elektronické žákovské knížky, takže je pravděpodobně jen otázkou času, kdy se u nás začnou objevovat i žákovská e-portfolia.

### 1.3.3 Druhy žákovských portfolií

Žákovská portfolia můžeme rozlišovat podle různých hledisek. Václavík (2012, s. 265) uvádí, že v zahraničních zdrojích jsou často prezentována dvě pojetí žákovského portfolia, která se liší svým cílem. V prvním pojetí, které je nazýváno **konstruktivistické**, je cílem portfolia mapovat žákův vývoj v čase, přinášet mu dostatek podnětů k sebereflexi, sledovat žákovu práci v jejím průběhu. Pro toto pojetí někdy můžeme najít termín *process oriented portfolio*. Důraz je v tomto pojetí kladen na portfolio z pohledu žáka. V druhém pojetí, nazývaném **pozitivistické**, je cílem portfolio samotné, jeho výsledný stav a jeho kvality posuzované na základě zvnějšku zadaných kritérií, jedná se o *product oriented portfolio*. V tomto pojetí je kladen důraz na portfolio z pohledu vnějších posuzovatelů (učitelů, zkoušejících při přijímacích zkouškách apod.). Určité znaky těchto dvou pojetí bychom mohli vysledovat i v rozlišení, se kterým se v české i zahraniční literatuře setkáváme nejčastěji, a to rozlišení žákovských portfolií na portfolia **pracovní**, **dokumentační** a **reprezentační** (Košťálová, Miková, Stang, 2012; Košťálová, Straková, 2008; Václavík, 2015).

### 1.3.3.1 Pracovní portfolio

Někdy také bývá označováno jako portfolio **sběrné** (Kargerová, Krejčová, 2003, s. 122). V zahraniční literatuře se setkáme s pojmem **process portfolio** (McKay, 2006, s. 160). Jak uvádí Straková (2006, s. 7), pracovní portfolio často obsahuje veškeré práce, které žák v daném období vytvořil, a všechny informace, které o něm shromáždil učitel. Pracovní portfolio umožňuje sledovat vývoj žákových znalostí a dovedností. Slouží k monitorování každodenní práce žáka a jeho pokroku. Jak uvádí McKay (2006, s. 160): „*Process portfolios follow a student's growth from day to day, address short-term goals and evaluate current performance. It is work in progress (Pracovní portfolia sledují žákův růst ze dne na den, vztahují se ke krátkodobým cílům a hodnotí žákův současný výkon. Je to práce v průběhu času).*“ Které práce může pracovní portfolio obsahovat? Autorky Kargerová, Krejčová (2003, s. 122) uvádí tyto příklady materiálů:

- ukázky ze psaní – všechny verze (prvotní i konečné)
- ukázky práce ze všech předmětových oblastí (pracovní listy, texty vytvořené dítětem, zprávy z experimentů)
- záznamy z deníku dítěte
- výstupy z projektů
- reakce na četbu – referáty o knihách, čtenářské záznamy
- výtvarné práce

Jak zmiňují autorky Košťálová, Straková (2008, s. 90), součástí pracovního portfolia bývají i produkty z mimoškolních aktivit žáků. Straková (2005, s. 8) uvádí, že žák by měl mít dostatečnou svobodu v tom, co do portfolia založí, aby neztrácel pocit, že portfolio je skutečně jeho vlastním dílem. Zároveň ale učitel musí ohlídat, aby portfolio obsahovalo dostatek takových materiálů, na kterých lze mapovat pokroky žáka. Je tedy nezbytné najít patřičnou rovnováhu mezi těmito dvěma požadavky. Pracovní portfolio umožňuje propojovat hodnocení s učením a bývá nedílnou součástí výukového procesu. To, co žáci vytvoří ve své každodenní práci, je významným dokladem jejich učení. Je to kvalitní nástroj k poskytování a získávání zpětné vazby zejména při rozhovorech učitele s žákem, které nad portfoliem pravidelně vedou. V takovém způsobu formativního hodnocení se očekává, že žák převezme zodpovědnost za své učení, bude reflektovat svůj vývoj a snažit se zlepšovat své výsledky (Košťálová, Straková, 2008, s. 90; Straková 2006, s. 7).

Pracovní portfolio, do kterého si zpočátku žáci zakládají veškeré své práce, je nejčastější typ portfolio, se kterým se setkáme na prvním stupni našich základních škol.

### 1.3.3.2 Dokumentační portfolio

V odborné literatuře můžeme dokumentační portfolio také nalézt pod označením **hodnotící** (Kargerová, Krejčová, 2003, s. 123; Straková, 2006, s. 7), případně **diagnostické portfolio** (CERMAT, 2007). V zahraniční literatuře bývá označováno názvem **archival portfolio** (McKay, 2006, s. 160).

Dokumentační portfolio slouží k hodnocení žáka. McKay (2006, s. 160) popisuje dokumentační portfolio takto: „*Archival portfolios contain selected products from the process portfolio that are deemed to illustrate the child's ability. (Dokumentační portfolio obsahují vybrané práce z pracovního portfolio, které by měly dokládat dovednosti dítěte).*“ Jinými slovy je to kolekce materiálů, které slouží jako podklad pro souhrnné, sumativní, ale i formativní hodnocení žáka. Které práce se zařazují do dokumentačního portfolio? Jak uvádí Straková (2005, s. 6), měly to být zejména práce, které dobře dokumentují výsledky žáků. O zařazení těchto prací do portfolio byl měl rozhodovat učitel i žák. Autorky Kargerová a Krejčová (2003, s. 123) uvádí příklady materiálů, které by mohly být obsahem dokumentačního portfolio:

- práce dokumentující pokroky dítěte
- záznamy z pozorování dítěte
- formuláře sebehodnocení vyplněné dítětem
- zprávy o dítěti od jeho rodičů

Podle Strakové (2006, s. 7) užitečnost dokumentačních portfolio závisí především na tom, nakolik založené práce skutečně korespondují s cíli vzdělávání a do jaké míry opravdu odhalují žákovy silné a slabé stránky.

### 1.3.3.3 Reprezentační portfolio

Pro reprezentační portfolio najdeme v literatuře mnoho dalších označení: **portfolio prezentační, účelové, výstavní** či **výběrové** (Straková 2006, s. 6; Kargerová, Krejčová, 2003, s. 122; Jančaříková, 2007). V zahraničních zdrojích se setkáme například s termínem **aggregated portfolio** (McKay, 2006, s. 161).

Jak uvádí Straková (2005, s. 6): „*Prezentačním portfoliem rozumíme promyšlenou kolekci omezeného množství žákovských prací, jejímž účelem je představit to nejlepší, co žák dokázal.*“ Reprezentační portfolio je tedy souborem těch nejlepších, výběrových prací, které žák může nabídnout. Zatímco pracovní i dokumentační portfolia mohla obsahovat i koncepty prací, které dokládaly, jak se práce vyvíjela, reпрезentační portfolio obsahuje už jen dokončené práce.

Reprezentační portfolio slouží zejména k sumativnímu hodnocení. Buď k závěrečnému hodnocení, které se může např. objevit na vysvědčení, nebo může být podkladem pro přijímací řízení na vyšší stupeň školy. Taková portfolia musí obsahovat předem stanovené součásti a jejich hodnocení musí být realizováno na základě jednotně daných kritérií (Straková, 2005, s. 6). V našem vzdělávacím systému se s přijímacím řízením na podkladě portfolií setkáváme zatím spíše výjimečně (např. v případě uměleckých škol).

Námět, jak pracovat s reпрезentačními portfolii na 1. stupni základních škol, přináší autorky Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 121), které zmiňují tzv. slavnosti učení. Při těchto slavnostech žáci připraví výstavu svých reпрезentačních portfolií a pozvou do školy své kamarády, rodiče a další příbuzné, kteří si mohou jejich výběrové práce prohlédnout. Součástí výstavy bývá i drobné pohoštění, nebo další doprovodný program.

#### 1.3.3.4 Další druhy portfolií

Kromě výše uvedených druhů portfolií jsou v české i zahraniční literatuře často ještě zmiňována tzv. **tematická**, nebo též **předmětová** portfolia (Jančaříková, 2007, s. 3; Beran 2007, s. 3; Sharp, 1997, s. 4; Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 120). Tato portfolia jsou zacílena na archivování materiálů z jednoho školního předmětu (např. matematické portfolio), nebo z jednoho interdisciplinárního projektu (např. Voda a život), či na rozvoj dané dovednosti. Příkladem posledně zmiňovaného, může být například **čtenářské portfolio**, které zachycuje rozvoj žákova čtenářství (prostřednictvím čtenářských záznamů, produktů z dílen čtení, referátů o knihách apod.). Zda budou mít tematická portfolia spíše charakter pracovního, dokumentačního nebo reпрезentačního portfolia, záleží samozřejmě na účelu, se kterým učitel s žáky portfolio zakládá, a na činnostech, které práci s tímto portfoliem provází. Autorka Sharp (1997, s. 4) zmiňuje ještě tzv. **self-reflective portfolio**, neboli seberefektivní portfolio. Toto portfolio obsahuje materiály, které mapují žákovo sebehodnocení a seberozvoj (různé sebehodnotící archy, záznamy z deníků apod.).

Žákovská portfolia tedy mohou být různého druhu. Ne vždy však musí učitel vést s žáky jeden přesně vymezený druh portfolia, který je zde jmenován. V žákovských portfoliích se často mísí znaky z různých typů porfolií: např. čtenářské nebo sebereflektivní portfolio bývá součástí pracovního či dokumentačního portfolia, předmětové portfolio je zároveň hodnotícím portfoliem apod. Určit si cíl, se kterým učitel portfolio s žáky povede, a činnosti, které práci s portfoliem budou provázet – to by mělo být tím hlavním, co si učitel v počátku práce s portfolií vyjasní. To, o který typ portfolia se bude jednat, pak přirozeně vyplýne z těchto rozhodnutí.

### 1.3.4 Portfoliové hodnocení

Společnost CERMAT (2007) zvolila pro portfoliové hodnocení toto vymezení: *„Zjišťování charakteristik, výsledků a postupu učení konkrétního žáka/yně v dlouhém časovém období a ve snaze o maximální komplexnost.“* Jak již bylo řečeno, hodnocení prostřednictvím portfolia bývá často dáváno do souvislostí s **autentickým hodnocením** a hodnocením na základě **individuální vztahové normy**. Právě ona komplexnost a zaměření na praktické dovednosti jsou typické znaky autentického hodnocení, ke kterému nám může portfolio posloužit. Jak uvádí Obst (2002, s. 411), autentické hodnocení mapuje i postoje kvality žáka, což je také oblast, kterou nám může žákovské portfolio pomoci odhalit. Hodnocení na základě individuální vztahové normy může být prostřednictvím portfolia realizováno, protože umožňuje porovnávat výkony žáka se sebou samým a oceňovat jeho individuální pokrok. Každý žák tak může být v něčem úspěšný. Jak uvádí Grace (1997): *„Portfolios are not meant to be used for comparing children to each other. They are used to document individual children's progress over time. (Portfolia nejsou zamýšlena k tomu, abychom je používali ke srovnávání dětí navzájem. Používáme je, abychom zdokumentovali individuální pokrok dětí v čase).“*

Žákovské portfolio může sloužit k formativnímu, ale i sumativnímu hodnocení. K **sumativnímu** hodnocení bude sloužit zejména reprezentační a dokumentační portfolio. Při sumativním hodnocení bývá portfolio posuzováno jako celek. Pro toto hodnocení bude nezbytné stanovit přesná **kritéria**, podle kterých bude portfolio hodnoceno, a seznámit s těmito kritérii žáky, případně tato kritéria rovnou stanovovat společně s nimi (Košťálová, Straková, 2008, s.91). V zahraničních zdrojích lze najít mnoho námětů, jak stanovovat kritéria pro závěrečné hodnocení portfolia včetně různých tabulkových přehledů pro

škálování (např. *Portfolio Final Evaluation: Teacher Rating* na TeacherVision ©2000-2016, nebo McDonald, 2011 - viz Internetové zdroje).

Žákovské portfolio je kvalitní nástroj i pro **formativní** hodnocení. K formativnímu hodnocení může posloužit zejména pracovní a dokumentační portfolio. Formativní hodnocení je uplatňováno především při pravidelných **rozhovorech** učitele s žákem nad jeho portfolio. Na některých školách, bývají do těchto konzultací nad portfolio zapojeni i rodiče (tzv. konzultace ve třech neboli tripartity). Cílem těchto rozhovorů je podporovat žákovu sebereflexi a poskytovat mu zpětnou vazbu, která ho nasměruje, jak v učení dále postupovat. Autorky Košťálová, Straková (2008, s. 91) uvádějí příklady otázek, které může učitel žákovi položit během rozhovoru nad portfolio: „*Jak jsi portfolio uspořádal/a? Proč jsi ho takto uspořádal/a? Které práce si nejvíce ceníš a proč? Co ses na této práci naučil/a? Co chceš dělat dál? Co se chceš dál naučit?*“ Konzultace nad portfolio ale mohou zahrnovat i sumativní hodnocení, jelikož se zhodnotí, jaký pokrok žák udělal od poslední konzultace, jakých úspěchů v poslední době dosáhl i co se mu moc nedařilo a bude na tom ještě muset zapracovat. Formativním hodnocením může být i **slovní hodnocení učitele** v podobě písemných komentářů na barevných papírcích, které žákovi vlepí do portfolio. Pro žáka je to další zpětná vazba k jeho pracím, která ho může dále nasměrovat.

Jak je zřejmé, žákovské portfolio v sobě nese potenciál naplňovat téměř všechny požadavky, které jsou vyžadovány soudobým pojetím hodnocení (zmiňuji se o nich v kapitole Proměny v pojetí hodnocení). Umožňuje hodnocení na základě individuální vztahové normy, autentické hodnocení, formativní hodnocení, sumativní hodnocení na základě kritérií, dobře propojovat se dá i se slovním hodnocením a opomenout nesmíme ani jeho možnosti pro sebehodnocení, kterému bude věnována další kapitola. To, jestli hodnocení prostřednictvím portfolio skutečně bude mít všechny tyto kvality, ale vždy samozřejmě záleží hlavně na samotném učiteli a jeho pojetí práce s portfolio.

### 1.3.5 Portfoliové sebehodnocení

Žákovské portfolio se dá využívat k sebehodnocení žáků mnoha způsoby. Už samotné praktické činnosti spojené s prací na portfolio - **sbírání, třídění, pročítání materiálů, výběr prací** - podporují žákovu sebereflexi (Václavík, 2012, s. 269). Žák se vrací ke svým pracím, může si všimnout toho, co na nich před tím neviděl, učí se dívat na své práce kritickými očima.

Sebehodnocení spojené s žákovským portfoliem může mít ústní i písemnou podobu. Sebehodnocením v **ústní** podobě mohou být žákovy komentáře, které nad svým portfoliem pronáší během rozhovorů s učitelem, případně spolužáky, nebo rodiči. Někteří učitelé také vedou své žáky k **prezentaci** svého portfolia (Košťálová, Straková, 2008, s. 93). Žák své portfolio může představovat svým spolužákům, rodičům, učiteli. Během prezentace svého portfolia se žák může vyjadřovat k jeho uspořádání, jeho dílčím částem, může ukazovat práce, které považuje, zda nejzdařilejší. Autorky Košťálová, Straková (2008, s. 93) uvádí, že tato prezentace portfolia vede žáky k lepšímu soustředění a učiteli poskytuje východisko k dalšímu rozhovoru a hodnocení. Autorky Košťálová, Straková (2008, s. 93) také zmiňují, že představení portfolia může mít i písemnou podobu - může to být dopis, ve kterém žák své portfolio představí a zmíní, které práce stojí za pozornost.

Sebehodnocení v **písemné** podobě se učitel může s žáky věnovat v tzv. **dílnách hodnocení**, neboli hodinách zaměřených na hodnocení prací v portfoliu (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 115). Při těchto hodinách žáci prochází svá portfolia a na malé kartičky, či barevné lepicí papírky si napíší k vybraným pracím komentář. Tento komentář pak žáci přiloží/nalepí k dané práci v portfoliu. Jak uvádí Kargerová, Krejčová (2003, s. 124), komentář může vysvětlovat, co se žák na dané práci naučil a čeho si na ní cení. Příklad takového komentáře: „*Vybral jsem si tento příběh, který jsem napsal v listopadu, protože ukazuje, že dovedu psát hezky a bez chyb.*“ Autorky Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 116) navrhuji, aby žáci následně sdíleli tyto komentáře se spolužáky ve dvojici, či malé skupince (pro tuto činnost lze použít techniku uznání-otázka, o které se zmiňují v kapitole Rozvoj sebehodnotících a hodnotících dovedností). V poslední fázi dílny hodnocení žáci mohou (ale také nemusí) přečíst svůj komentář celé třídě. V ideálním případě pak i učitel projde žákovské portfolio, prohlédne si komentáře žáka a připojí své postřehy na další kartičky či lepicí papírky. Tato činnost je ale pochopitelně pro učitele velmi časově náročná.

Žákovské portfolio samozřejmě může dobře sloužit i k **archivaci** různých forem žákovských sebehodnocení, jako jsou sebehodnotící archy, dopisy sobě apod. (viz kapitola Formy sebehodnocení).

Závěr kapitoly shrňme slovy, že žákovské portfolio se dá velmi dobře využívat k sebehodnocení žáků. Umožňuje propojovat učitelovo hodnocení s žákovým sebehodnocením, může mít písemnou i ústní podobu. Jakým konkrétním způsobem učitel možnosti žákovské portfolia pro sebehodnocení využije, záleží však už jen na něm - na

jeho časových možnostech, na jeho přesvědčení o smysluplnosti těchto aktivit a také na chuti a ochotě vyhradit práci s portfolioem část vyučování.

### 1.3.6 Proč s žáky vést portfolio?

Jak jsem již zmínila, žákovské portfolio se jeví jako vhodný nástroj, který je ve shodě se současnými trendy v hodnocení žáků a dá se dobře propojovat s žákovským sebehodnocením. Jaké další jeho přednosti jsou ještě v odborné literatuře zmiňovány?

*„Učiteli slouží žákovské portfolio k realizaci výuky, ve které se žák sám, se svými vrstevníky i s učitelem učí rozumět procesům svého učení i sama sobě a toto porozumění využívat k plánování dalších úkolů a strategií vlastního rozvoje, k přejímání spoluzodpovědnosti za své učení a rozvoj.“* (Tomková, 2007)

*„Umožňuje propojit výuku a učení s hodnocením – hodnocení tak slouží učení.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 112)

*„Vypráví příběh žákova učení.“* (Václavík, 2015, s. 27)

*„Je podkladem pro individuální konzultace rodiče, dítěte a učitele o prospěchu dítěte.“* (Kargerová, Krejčová, 2003, s. 121)

*„Establishing a sense of community among evaluators. (Vytváří pocit komunity mezi těmi, kdo se podílí na hodnocení).“* (Moya a O'Malley, 1994, cit. podle McKay, 2006, s. 160)

Jako další důvod, proč portfolio s žáky vést, bychom mohli jmenovat, že činnosti s ním spojené, mohou přispívat k rozvoji **klíčových kompetencí**, které jsou vymezeny v RVP ZV. Žák se učí třídit své práce, sledovat své pokroky v učení, hledat vhodné strategie, což výrazně přispívá k rozvoji **kompetence k učení**. Práce s portfolioem je z velké míry založena na diskuzi – ať už mezi žáky navzájem, nebo diskuzi mezi učitelem a žákem, příp. i rodičem. Žák se učí prezentovat svou práci, argumentovat, vyjadřovat se ke svým pracím ústně i písemně – to vše přispívá k rozvoji **kompetence komunikativní**. Diskuze, vzájemné oceňování prací v portfoliou a vytváření pozitivní představy o sobě samém přispěje k rozvoji **kompetence sociální a personální**. Povedou-li si žáci svá portfolioa až do vyšších ročníků, můžou být pro ně dobrým podkladem pro rozhodování o svém budoucím profesním zaměření – portfolio napoví, v čem jsou žákovy silné stránky, jakým dalším směrem by se mohl vydat. To přispěje k rozvoji **kompetence pracovní**.



Žákovské portfolio tedy může být velmi přínosné po mnoha stránkách. Práce s ním ale není snadná, vyžaduje promyšlený koncept, mnoho času a dostatek úsilí žáků i učitele. Ne každému učiteli může portfoliový způsob hodnocení vyhovovat, ne každý se touto cestou vydá. Dnešní doba dává učitelům možnost volby a žákovské portfolio by mělo být volbou. Práce s ním bude mít smysl jen tehdy, bude-li o tomto smyslu přesvědčen učitel a bude-li on sám chtít děti k tomuto smyslu dovést.

## 2 Výzkumná část

### 2.1 Představení výzkumného problému

Žákovské portfolio je jednou z možných cest vedoucí k hodnocení, které je v souladu se současnou koncepcí vzdělávání. Učitel prvního stupně základní školy, který by se na tuto cestu rád vydal, ale brzy zjistí, že česky psané literatury, ve které by mohl načerpat potřebné informace, není mnoho. Určité náměty pro práci s portfoliem nabízí vzdělávací programy Začít spolu či RWCT, v dalších zdrojích je však informací o portfoliích poskrovnu. V odborné, česky psané, literatuře se mi nepodařilo najít ani výsledky z pedagogických výzkumů, které by se v nedávné době zabývaly žákovským portfoliem. Pokud nějaké jsou, týkají se spíše žákovského/studentského portfolia na druhém či třetím stupni škol, např. případová studie Václavíka (*Portfolio: Příběh učení žáka*, 2015). Ta sice může přinést určitou inspiraci i pro učitele primární školy, ale je zřejmé, že učitel na prvním stupni bude s žákovským portfoliem pracovat v mnoha směrech jinak než učitel na druhém či třetím stupni. Otázky a problémy, které by nás při práci se staršími dětmi ani nenapadlo řešit (např. Zvládnou žáci založit své práce do šanonu bez mé pomoci?), nejsou při práci s portfoliem na prvním stupni banální. Učitel primární školy navíc s žáky tráví mnoho času, vyučuje je ve většině předmětech, a tudíž se mu na rozdíl od učitele druhostupňového, který má žáky zpravidla jen na jeden, dva předměty, nabízí i více možností, jak práci s portfoliem propojovat v různých oblastech. Práce s portfoliem na prvním stupni má svá specifika. Výzkumná část této práce se snaží tato specifika zachytit a poskytnout učitelům (či budoucím učitelům) náměty, kterých v pedagogických publikacích nenajdeme příliš.

### 2.2 Cíle výzkumné části a výzkumné otázky

Ve výzkumné části mé práce jsem se zabývala konkrétními příklady, jak se dá využívat žákovské portfolio k hodnocení a sebehodnocení žáků v pedagogické praxi na 1. stupni základních škol. Mou snahou bylo najít takové příklady z praxe, na kterých lze demonstrovat širí možnosti, které žákovské portfolio nabízí, i jeho případná úskalí.

Hlavní cíle mého výzkumného šetření jsem formulovala následujícím způsobem:

- Zmapovat a porovnat hodnocení pomocí portfolia v pojetí různých učitelů
- Zjistit, jakým způsobem učitelé využívají portfolio k sebehodnocení žáků

- Zjistit, jaký přínos, příp. úskalí vidí v této formě hodnocení učitelé, žáci a rodiče
- Zjistit, zda učitelé shledávají hodnocení pomocí portfolia efektivní již od 1. ročníku

Na základě těchto cílů byly stanoveny výzkumné otázky:

- V čem se shoduje a v čem se liší hodnocení pomocí portfolia v pojetí různých učitelů?
- Jakým způsobem využívají učitelé portfolio k sebehodnocení žáků?
- Jaký přínos, příp. úskalí spatřují v této formě hodnocení učitelé, žáci a rodiče?
- Lze podle dotazovaných učitelů efektivně hodnotit pomocí portfolia již od 1. ročníku?

## 2.3 Výzkumné metody a jejich charakteristika

Výzkum byl **kvalitativního** charakteru. Zabývala jsem se postižením jedinečnosti daných jevů, zkoumala jsem jejich příčiny, souvislosti i vzájemnou provázanost. Pro mé výzkumné šetření jsem zvolila takové metody, které mi poskytovaly možnost zjistit potřebné informace a rozebrat danou problematiku co nejefektivnějším způsobem. Mé výzkumné šetření stojí na dvou základních výzkumných metodách: strukturovaný rozhovor a dotazník.

**Rozhovor (interview)** je explorativní výzkumná metoda, která se opírá o ústní komunikaci. (Pelikán, 2011, s. 117). Tato metoda umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů (Gavora, 2000, s. 110). Vzhledem ke kvalitativnímu zaměření mého výzkumu jsem považovala rozhovor právě kvůli těmto rysům za vhodnou výzkumnou metodu pro mé záměry.

**Strukturovaný rozhovor** charakterizuje Pelikán (2011, s. 119) slovy: „*Smyslem strukturovaného rozhovoru je získání odpovědí na předem připravený soubor otázek. Protože v našem případě nejde o diagnostický rozhovor, který se týká konkrétního jedince, ale o výzkumný rozhovor, realizujeme jej při použití stejných otázek pro celý soubor respondentů, na něž je výzkum zaměřen.*“ V rámci mého výzkumu jsem použila dva strukturované rozhovory – strukturovaný rozhovor s učitelem a strukturovaný rozhovor s žákem. V obou případech byl rozhovor realizován na základě předem připravených a kategorizovaných otázek, které byly ve stejném znění položeny všem respondentům.

**Dotazník** je jednou z vůbec nejčastěji využívaných výzkumných metod. Jak uvádí Gavora (1996, s. 53): „*Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Metodu dotazníku jsem ve svém výzkumu použila pro získání informací od rodičů žáků. Jelikož osobní setkání s rodiči žáků se jevílo jako značně komplikované, metodu dotazníku jsem považovala pro daný účel za nejvhodnější.

### 2.3.1 Rozhovor s paní učitelkou

Jak uvádí Pelikán (2011, s. 120): „*Otázky ve strukturovaném rozhovoru tvoří určitý řetězec na sebe obsahově navazujících otázek. Zpravidla tento řetězec má tvar trychtýře.*“ Může se jednat o trychtýř otevřený nebo uzavřený. V mém případě se jednalo o trychtýř uzavřený. Začínala jsem kladením otázek obecnějšího charakteru, které se postupně konkretizovaly.

Rozhovor měl jasně danou strukturu. Otázky jsem seskupila do těchto pěti kategorií:

- Úvodní informace
- Zkušenosti paní učitelky
- Práce s portfolií v dané třídě
- Hodnocení portfolia, sebehodnocení
- Přínos/úskalí portfolia

Kategorie **Úvodní informace** obsahovala otázky nejobecnějšího charakteru, kterými jsem potřebovala zjistit základní informace o paní učitelce a její třídě:

- *Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?*
- *V kolikáté třídě nyní vyučujete?*
- *Jak dlouho tuto třídu vedete?*

Kategorie **Zkušenosti paní učitelky** se již zaměřovala na žákovské portfolio:

- *Jak dlouho již uplatňujete žákovská portfolia ve své praxi?*
- *Jak jste se s tímto způsobem hodnocení seznámila?*

Tyto dvě otázky jsem do rozhovoru zařadila, jelikož jsem předpokládala, že délka praxe s žákovskými portfolií by mohla mít vliv na celkové pojetí práce s portfoliem dané paní učitelky. Druhá otázka byla kladena zejména z důvodu, že můj výzkumný vzorek z velké části tvořily učitelky s pedagogickou praxí delší než 15 let, u kterých bylo pravděpodobné, že se s žákovskými portfolií nemohly setkat během studia na pedagogické fakultě.

Kategorie **Práce s portfolii v dané třídě** se zaměřovala na konkrétní pojetí žákovského portfolia ve třídě, kterou nyní paní učitelka vede:

- *Které práce si děti do portfolia zakládají? Všechny, nebo jen některé vybrané?*
- *Jak často zakládáte práce do portfolií?*
- *Kdy si děti práce zakládají? Máte na to určené přímo konkrétní hodiny?*
- *Je uspořádání prací v portfoliu čistě na dětech, nebo mají daná určitá pravidla uspořádání?*
- *Míváte hodiny zaměřené přímo na práci s portfolii? Jak tyto hodiny probíhají?*
- *Odnáší děti portfolio domů k nahlédnutí rodičům? Jak často? Jsou nějak rodiče zapojeni do hodnocení portfolia/prací z portfolia?*

Kategorie **Hodnocení portfolia, sebehodnocení** obsahovala následující otázky:

- *Využíváte portfolia k sebehodnocení dětí? Jakým způsobem? Jak často?*
- *Je portfolio nějakým způsobem hodnoceno? Jakým způsobem? Promítá se do finálního hodnocení žáků? (Např. na vysvědčení?)*
- *Mají děti daná nějaká kritéria pro hodnocení portfolia?*

Poslední kategorie otázek **Přínos/úskalí portfolia** byla zaměřena na pocity, dojmy a přesvědčení, které se u paní učitelky váží k práci s žákovskými portfolii:

- *V čem je podle Vás žákovské portfolio přínosné?*
- *Vidíte nějaká úskalí v tomto způsobu hodnocení?*
- *Lze podle Vás efektivně pracovat s žákovským portfoliem již od 1. ročníku?*

Daný soubor otázek bylo samozřejmě občas nutné obohatit o otázky, které přirozeně vyplynuly během rozhovoru, zejména v případech, kdy jsem se potřebovala ujistit, že jsem myšlenku paní učitelky správně pochopila. V některých případech zase nebylo nutné klást všechny otázky, jelikož odpovědi na ně paní učitelka zodpověděla již v rámci předešlých otázek.

### 2.3.2 Rozhovor s žákem

Pro rozhovor s žákem jsem opět zvolila strukturovaný rozhovor v podobě uzavřeného trychtýře. Rozhovor měl jasně danou strukturu obsahující tyto kategorie otázek:

- Zájmy dítěte
- Uspořádání portfolia

- Práce s portfoliem
- Přínos portfolia

Kategorie **Zájmy dítěte** obsahovala tyto otázky:

- *Jaké jsou tvé zájmy?*
- *Který předmět máš ve škole nejraději?*

Paní učitelky se několikrát při rozhovorech zmiňovaly, že portfolio je dobrý způsob, jak také poznat osobnost dítěte. Tyto otázky jsem na úvod rozhovoru zařadila, abych měla možnost zkusit vyzvonovat, jestli se zájmy dítěte nějakým způsobem promítají do jeho portfolia.

Kategorie **Uspořádání portfolia** obsahovala následující otázky:

- *Jakým způsobem máš portfolio uspořádané?*
- *Jak jsi na tento způsob uspořádání přišel/a?*

Kategorie **Práce s portfoliem** se zaměřovala na tyto otázky:

- *Baví tě pracovat na portfoliu, nebo tě to spíše nebaví?*
- *Objevil/a jsi při práci na portfoliu něco nového, nečekaného, překvapilo tě něco?*

Kategorie **Přínos portfolia** byla tvořena následujícími otázkami:

- *Které práce v portfoliu považuješ za nejcennější a proč?*
- *K čemu je podle tvého názoru portfolio dobré?*
- *Myslíš, že portfolio někdy v budoucnu využiješ? Kdy, při jaké příležitosti?*
- *Kdybys měl/a své portfolio popsat 3 až 5 slovy – Která slova by to byla?*

Tato kategorie obsahovala nejvíce otázek, jelikož jsem ji považovala za stěžejní oblast rozhovoru. Této oblasti bylo věnováno při rozhovoru nejvíce pozornosti, neboť je provázána s jednou z mých hlavních výzkumných otázek (Jaký přínos/případně úskalí spatřují v této formě hodnocení učitelé, žáci a rodiče?). Předchozí otázky jsem použila spíše pro dokreslení celkového obrazu o pojetí žákovského portfolia v dané třídě. Toto pojetí jsem již předtím zmapovala při rozhovoru s paní učitelkou, teď jsem však měla možnost na něj nahlédnout ještě i z pohledu žáků.

### 2.3.3 Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče obsahoval tři části. První část byla tvořena úvodním dopisem, ve kterém jsem respondenty seznámila s účelem dotazníku. Druhou část zaujímaly vlastní položky dotazníku a třetí část obsahovala poděkování respondentům za čas, který vyplňováním dotazníku strávili.

Dotazník pro rodiče nebyl rozsáhlý, obsahoval pouze 4 položky: 1 uzavřenou otázku s výběrem odpovědí a 3 otevřené otázky. Jeho cílem bylo zjistit, jaký přínos/případně úskalí vidí rodiče v žákovském portfoliu. Tuto hlavní otázku jsem rozdělila na čtyři podotázky. První otázka zjišťovala, zda rodičům hodnocení prostřednictvím portfolia vůbec vyhovuje:

- *Vyhovuje Vám hodnocení Vašeho dítěte pomocí žákovského portfolia? (Prosím, zakroužkujte)*

Odpověď na tuto otázku vybírali respondenti ze 3 možností: *ano - ne - těžko rozhodnout*

Další 3 otázky již byly otevřené. Zjišťovaly, jaký přínos rodiče vidí v žákovském portfoliu pro ně jako rodiče, jaký přínos vidí v žákovském portfoliu pro jejich dítě a jaká v něm spatřují případná úskalí.

- *V čem vidíte největší přínos tohoto způsobu hodnocení pro Vás?*
- *V čem je podle Vás hodnocení pomocí portfolia přínosné pro Vaše dítě?*
- *Pokud vidíte nějaká úskalí v tomto způsobu hodnocení, uveďte je, prosím:*

## 2.4 Organizace výzkumu

Rozhovory s paní učitelkami probíhaly průběžně od konce školního roku 2014/2015 do konce prvního pololetí školního roku 2015/2016, od června 2015 do ledna 2016. Rozhovory byly realizovány na školách, kde paní učitelky pracují, nejčastěji v jejich třídách či kabinetu. Toto prostředí umožňovalo, že jsme měly po ruce materiály, o kterých paní učitelky během rozhovoru hovořily, a mohly jsme do nich nahlížet. Paní učitelky zpravidla děti dopředu informovaly o mé návštěvě a zeptaly se jich, zda jim nebude vadit, když nahlédnu do jejich portfolií a případně si i něco zdokumentuji. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a následně byly evidovány do písemné podoby. Ukázka plného znění jednoho rozhovoru s paní učitelkou je k nahlédnutí v Příloze č. 1.

Rozhovory s žáky proběhly na přelomu prvního a druhého pololetí školního roku 2015/2016. Rozhovory byly realizovány ve škole během vyučovacích hodin, na kterých jsem se dopředu domluvila s paní učitelkami. Rozhovory probíhaly buď na chodbě, nebo v kabinetu paní učitelky. Žáci během rozhovoru nahlíželi do svých portfolií. Rozhovor jsem zpočátku vedla s žáky individuálně (takto jsem uskutečnila 2 rozhovory). Poté jsem vyzkoušela vést rozhovor se dvěma žáky najednou a ukázalo se, že tento způsob vedení rozhovoru je efektivnější - žáci se méně styděli a mohli na sebe vzájemně reagovat, což je kolikrát přivedlo k odpovědím, které by je samotné možná ani nenapadaly. Rozhodla jsem se proto, že zbytek rozhovorů povedu vždy s dvojicí žáků. Rozhovory byly taktéž zaznamenány na diktafon a následně byly evidovány do písemné podoby. Ukázka plného znění jednoho rozhovoru s žáky je k nahlédnutí v Příloze č. 2.

Dotazníkové šetření mezi rodiči bylo realizováno během ledna a února 2016. Dotazníky byly zadány rodičům žáků z pěti tříd ze tří různých škol (ZŠ Žluté, ZŠ Zelené a ZŠ Růžové). Dotazník vyplňovali rodiče žáků ze dvou **2. tříd** (vedené paní učitelkou Jitkou a paní učitelkou Terezou), ze dvou **3. tříd** (vedené paní učitelkou Ludmilou a paní učitelkou Věrou) a jedné **4. třídy** (vedené paní učitelkou Lucíí). Na všech těchto školách probíhají konzultace učitel-rodič-žák, takže se rodiče s portfolii žáků setkávají minimálně dvakrát ročně během těchto konzultací. Celkově bylo rozdáno 117 dotazníků, z toho se jich navrátilo **62** (z toho bylo 23 dotazníků ze 2. tříd, 22 dotazníků ze 3. tříd, 17 dotazníků ze 4. třídy). Návratnost tedy byla zhruba 53%. Administrace byla poměrně komplikovaná – dotazníky byly posílány rodičům po jejich dětech, děti donesly vyplněný dotazník zpět do školy, předaly paní učitelce a ta následně mně. Vzhledem k těmto okolnostem považuji návratnost 53% za celkem uspokojivou.

Ukázky vyplněných dotazníků jsou k nahlédnutí v Příloze č. 3.

## **2.5 Charakteristika výzkumných vzorků**

### **2.5.1 Charakteristika škol**

Mé výzkumné šetření jsem realizovala na učitelích, žácích a jejich rodičích ze šesti různých škol. Výběr škol byl **záměrný**. Jak uvádí Gavora (2000, s. 64): „*Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.*“ Vzhledem k zaměření mé práce jsem vyhledávala školy, které reagují na novodobé trendy ve vzdělávání, uplatňují inovativní formy hodnocení



(zejména hodnocení prostřednictvím žákovského portfolia) a vyžadují po žácích pravidelné sebehodnocení. Abych zachovala anonymitu škol, ale zároveň mohla školy v práci určitým způsobem identifikovat, uvádím je pod krycími názvy barev.

### **Základní škola Červená**

Základní škola Červená je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Je to velká sídlištní škola, kde se vzdělává přibližně 600 žáků od 1. do 9. ročníku pod vedením 50 pedagogických pracovníků. Na škole se vyučuje podle vzdělávacího programu „Škola aktivního učení – šance pro každého.“ Ve výuce jsou uplatňovány inovativní metody, které se vzájemně prolínají a doplňují. Mezi tyto metody patří: kritické myšlení, činnostní učení, projektová a kooperativní výuka, dramatická výchova a mediální výchova. Své hlavní cíle škola prezentuje na svých webových stránkách těmito slovy: *Hlavním cílem naší školy je vytvořit systém výuky, který by vyhovoval každému dítěti bez ohledu na jeho nadání a podle jeho individuálních potřeb a podporoval u každého žáka pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělávání.* Ve škole je kladen důraz na to, aby žáci mohli otevřeně vyjadřovat své názory, učili se argumentovat, kladli otázky, byli vedeni k vzájemnému hodnocení, k autentické sebereflexi a sebehodnocení. Ve škole funguje žákovský parlament, kde se schází zástupci všech tříd a diskutují o dění ve škole. Škola je otevřena spolupráci s rodiči, rodiče se aktivně účastní života školy. Na škole funguje Rada rodičů. Vedle tradičních třídních schůzek jsou na škole dvakrát ročně pořádány tzv. tripartity, neboli **konzultace ve třech**. Na těchto konzultacích se schází učitel, rodič (rodiče) a žák a společně projednávají pokroky, úspěchy i případné obtíže dítěte. Na hodnocení se podílejí učitelé, žáci i rodiče. Hodnocení probíhá na škole několika způsoby: Již od první třídy si děti vedou svá portfolia, která dokumentují jejich vývoj v čase. V 1. a 2. třídě jsou žáci hodnoceni **slovně**, od 3. třídy **známkami**. Hodnocení a sebehodnocení je na škole věnováno dost prostoru i během vyučování, kdy jsou žáci v pravidelných diskuzích vedeni k hodnocení práce jednotlivců i skupin.

### **Základní škola Modrá**

Základní škola Modrá je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Nachází se v centru města a zajišťuje vzdělávání pro maximální počet 310 žáků od 1. do 9. ročníku pod vedením 30 pedagogů. Na škole se vyučuje podle vzdělávacího programu „Vzdělání, sebevědomí, slušnost.“ V názvu školního vzdělávacího programu jsou obsaženy tři hlavní

pilíře, na kterých stojí výchovně-vzdělávací působení školy. Škola usiluje o tvořivé pracovní prostředí, které podněcuje hledání nových možností při řešení problémových úloh a situací. Klade důraz na všestranný rozvoj jedince, který respektuje jeho osobní schopnosti, nadání a individuální potřeby. Pracovníci školy se snaží vytvářet bezpečné prostředí plné sounáležitosti, vzájemné úcty a respektu. Na škole funguje občanské sdružení, které zajišťuje společné aktivity pro žáky, rodiče a pedagogy. Již druhým rokem někteří učitelé prvního stupně začleňují do výuky metody z alternativního vzdělávacího programu **Začít spolu (Step by Step)**, se kterým do školy pronikl i portfoliový způsob hodnocení žáků. Vedle portfoliového hodnocení se na škole uplatňuje od 1. ročníku hodnocení prostřednictvím **známek**.

### **Základní škola Žlutá**

Základní škola Žlutá je malou školou na okraji města. Na škole se nachází pouze první stupeň, od každého ročníku jedna třída. Na škole se vzdělává maximálně 120 žáků pod vedením osmi pedagogů. Nízký počet žáků a učitelů vytváří ve škole rodinné prostředí, ve kterém se všichni dobře znají, a učitelé mohou uplatňovat individuální přístup k žákům. Pedagogové ve výuce uplatňují metody kritického myšlení a projektové výuky. Důraz je kladen na čtení s porozuměním a osobní zodpovědnost dětí za svou práci. Na škole funguje aktivní spolupráce s rodiči, rodiče jsou informováni o dění ve škole nejen prostřednictvím webových stránek, ale také prostřednictvím **týdenních plánů**. Týdenní plány slouží nejen jako zdroj informací pro rodiče, ale také k rozvoji sebehodnotících a plánovacích dovedností žáků. Od roku 2009 jsou na škole dvakrát ročně pořádány **konzultace ve třech**, při kterých žák v přítomnosti učitele a rodiče hodnotí svou práci za uplynulé období. Jako podklad pro konzultaci učitel-rodič-žák slouží portfolio, které si děti vedou od prvního ročníku. Hodnocení žáků je na škole realizováno od 1. ročníku prostřednictvím **známek**, integrovaní žáci jsou hodnoceni slovně. Ve školním vzdělávacím programu jsou uvedena hlavní kritéria hodnocení žáků napříč předměty:

- věcná správnost
- kvalita vypracování
- formální správnost
- dodržení zadaných kritérií
- u dlouhodobých úkolů dodržení termínu

- do celkového hodnocení žáka z jednoho předmětu se nepromítají chyby z jiného oboru

### **Základní škola Zelená**

Základní škola Zelená je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jedná se městskou školu, na které se vzdělává okolo 550 žáků od 1. do 9. ročníku pod vedením 40 pedagogů. Škola se aktivně účastní mnoha projektů, jako je projekt Rodiče vítáni, Ekoškola, eTwinning, Projekt Zdravá škola, Škola pro demokracii a další. Ve škole se vyučuje podle vzdělávacího programu „Škola porozumění“. Škola klade důraz na partnerský vztah s žáky i rodiči, aktivní zapojení žáka do jeho vzdělávacího procesu, individualizaci a respektování osobního maxima dítěte. Učitelé uplatňují ve výuce metody kritického myšlení, projektovou výuku a dodržují zásady konstruktivisticky pojímaného vyučování. Škola intenzivně spolupracuje s rodiči, na škole působí Klub rodičů. Jednou ročně se na škole konají **konzultace učitel-rodič-žák**, při kterých žáci společně s učitelem a rodičem hodnotí práci za uplynulé období. Hodnocení žáků probíhá průběžně po celý školní rok, žáci jsou systematicky vedeni k sebehodnocení a od první třídy si vedou svá portfolia. Zásady pro hodnocení na ZŠ Zelená jsou ve školním vzdělávacím programu formulovány v pěti hlavních bodech:

- dosahovat vysoké míry objektivity hodnocení
- hodnocení provádět s dostatečnou četností a pravidelností, aby poskytovalo zpětnou vazbu žákovi, jeho zákonnému zástupci a učiteli
- zajistit u hodnocení vypovídající hodnotu o žakově výkonu, jeho dovednostech, nebo naopak rezervách
- motivovat žáka hodnocením k dalšímu seberozvoji
- hodnocení provádět s porozuměním a s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem a potřebám žáků

V 1. ročníku jsou žáci hodnoceni **slovně**, od 2. do 3. ročníku jsou žáci hodnoceni **kombinací slovního hodnocení a známek**, v dalších ročnících už jen prostřednictvím **známek**.

## **Základní škola Oranžová**

Základní škola Oranžová je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jedná se o velkou sídlištní školu, ve které se vzdělává okolo 600 žáků od 1. do 9. ročníku pod vedením 50 pedagogů. Na škole se vyučuje podle vzdělávacího programu „Škola snů“. Motto školy je ve školním vzdělávacím programu vyjádřeno slovy: *„Sen... Slovo na tři písmena, která znamenají celý život. Neboť celý život jdeme za svým snem, který je pro nás motivem, cestou a cílem zároveň. Škola snů je tedy školou života, pomáhá dětem získat víru, že je možné dostat se ke svým snům na dosah, a zároveň najít způsoby, jak to dokázat.“* Své hlavní snahy prezentuje škola v následujících bodech: poskytovat kvalitní základní vzdělání orientované na aktivní dovednosti žáků využitelné v praktickém životě, rozvíjet individuální schopnosti a dovednosti žáků prostřednictvím pestré nabídky volitelných předmětů, poskytovat individuální pomoc žákům s různými stupni a druhy handicapů, pěstovat příjemnou pracovní atmosféru a přátelské vztahy založené na demokratických principech a vzájemném respektu. Škola je zapojena do projektu Rodiče vítáni. Spolupráce s rodiči probíhá prostřednictvím třídních schůzek a individuálních konzultací rodičů s učiteli. Hodnocení žáků je na škole realizováno prostřednictvím **známek**. Slovní hodnocení se uplatňuje u integrovaných žáků, nebo na žádost rodičů. Portfolia nevedou s dětmi všichni učitelé na škole, ale jen ti, kterým je tento způsob práce a hodnocení blízký a vidí v něm smysl.

## **Základní škola Růžová**

Základní škola Růžová je velká škola nacházející se v okrajové části města. Na škole se vzdělává okolo 550 žáků od 1. do 9. ročníku pod vedením zhruba 50členného pedagogického sboru. Na škole se vyučuje podle vzdělávacího programu „ŠNEK“, jehož název je zkratkou hlavních principů školy: Š – šance pro všechny, N – názornost, E – empatie, K – kooperace. Škola si klade za cíl všestranný rozvoj žáků s ohledem na jejich individuální zvláštnosti, usiluje o to, aby se žáci naučili zapojovat do veřejného života, klást otázky, naslouchat, diskutovat a vyjadřovat své názory formou, která neuráží a neubližuje. Od druhé poloviny 90. let jsou na škole uplatňovány na 1. stupni metody ze vzdělávacího programu **Začít spolu**. ZŠ Růžová byla jednou z prvních škol, která přenesla tento vzdělávací program do českých podmínek. Škola aktivně spolupracuje s rodinou, vedle tradičních třídních schůzek jsou na škole dvakrát ročně pořádány **konzultace ve**

**třech**, kdy se sejde učitel, rodič a žák. Pravidla pro hodnocení žáků jsou stanovena ve školním vzdělávacím programu. Pro zajímavost jsem vybrala několik stěžejních bodů:

- všichni znají pravidla a kritéria hodnocení předem
- oceňujeme individuální pokrok žáka
- žáci mají možnost slušně se vyjádřit ke svému hodnocení
- dáváme prostor k sebehodnocení žáků a vzájemnému hodnocení žáků
- žák se při zhodnocení dozví, co a jak má případně zlepšit
- průběžné hodnocení je podkladem pro závěrečné hodnocení

V 1. a 2. ročníku jsou žáci hodnoceni **slovně**. Od 3. ročníku jsou hodnoceni **známkami**. Portfolia vedou s dětmi jen někteří učitelé na škole.

### 2.5.2 Charakteristika učitelů

Můj výzkumný vzorek tvořilo 11 učitelů ženského pohlaví. Ve všech případech se jednalo o aprobované učitelky 1. stupně základních škol. Paní učitelky měly různou délku pedagogické praxe:

- 6 učitelek má pedagogickou praxi delší než 15 let
- 4 učitelky mají pedagogickou praxi v rozmezí 5 až 10 let
- 1 učitelka je začínající pedagog, učí 1. rokem

Všechny paní učitelky z mého výzkumného vzorku jsou velmi profesně aktivní, zajímají se o inovace ve vzdělávání, reflektují své pedagogické působení, dále se vzdělávají či samy předávají své pedagogické zkušenosti dalším pedagogům v rámci školení. V několika případech se jednalo o učitelky, které působily na svých školách v počátcích zavádění alternativních vzdělávacích programů, jako jsou programy Začít spolu (Step by Step) a RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení) a samy nyní předávají myšlenky těchto programů dále. Paní učitelky se mnou velmi ochotně sdílely své zkušenosti a postřehy. Rozhovory probíhaly v příjemné atmosféře, paní učitelky laskavě a trpělivě zodpověděly všechny mé otázky a své výpovědi často dokládaly konkrétními ukázkami materiálů. Pro zachování anonymity paní učitelek uvádím v práci pouze jejich křestní jména.

### 2.5.3 Charakteristika žáků

Můj výzkumný vzorek tvořilo celkem 20 žáků ze ZŠ Oranžová a ZŠ Růžová. Na ZŠ Oranžové jsem dotazovala 8 žáků z **5. třídy**, kterou vede paní učitelka Jana. Mezi dotazovanými žáky bylo 5 dívek a 3 chlapci. Na ZŠ Růžové jsem uskutečnila rozhovor s 12 žáky ze **4. třídy**, ve které vyučuje paní učitelka Lucie. Mezi dotazovanými žáky bylo 6 chlapců a 6 dívek. Abych zachovala anonymitu žáků, uvádím v práci pouze jejich křestní jména.

V obou případech se jednalo o děti, které jsou systematicky vedené k sebehodnocení, jsou zvyklé hovořit o své práci, mé otázky jim nečinily velké potíže. Většina dětí se snažila nad mými otázkami poctivě zapřemýšlet a sdělit mi svůj pohled na věc.

## 2.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

### 2.6.1 Žákovské portfolio v pojetí různých učitelů

#### 2.6.1.1 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Vlad'ky ze ZŠ Červená

##### Zkušenosti paní učitelky

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Vlad'ka třídní učitelkou čtvrtého ročníku. Žákovská portfolia jako prostředek hodnocení a sebehodnocení používá již řadu let. S žákovskými portfolii se seznámila před zhruba dvaceti lety v rámci projektu Občan, do kterého svou tehdejší čtvrtou třídu přihlásila. *„Projekt byl sice určen hlavně pro děti druhého a třetího stupně, ale moji tehdejší čtvrtáci si s tím taky poradili velmi dobře. Děti si měly vybrat nějaký problém, který se týká celé společnosti, pojmenovat ho a navrhnout jeho řešení ve čtyřech krocích.“* Žáci paní učitelky Vlad'ky si tenkrát vybrali týrání zvířat. Sami si sháněli a zpracovávali materiály, učili se telefonovat a vyjednávat na úřadech. Zjištěné informace děti zpracovaly do dokumentačního a obrazového portfolia, které pak obhajovaly na celopražské konferenci. *„Bylo moc hezké, jak tam ty moje čtvrtáky s těmi svými obrázky koní a netopýrů poslouchali třeba i studenti z posledních ročníků gymnázia, a pak ti moji zase poslouchali je, jak by oni řešili například týrání dětí.“* Práce s portfoliem paní učitelku zaujala, a když se pak následně začala věnovat programu RWCT (Čtením a

psaním ke kritickému myšlení), ve kterém se s portfolii také počítalo, měla jasno v tom, že je to cesta, po které se chce vydat.

### Práce s portfolii v dané třídě

V době, kdy jsem vedla s paní učitelkou rozhovor, vytvářela se svými čtvrtáky **sběrné portfolio**. Do tohoto portfolia děti zakládají veškeré své volné práce, jako jsou čtenářské záznamy z dílen čtení, myšlenkové mapy, pětilístky, slohové práce, důležité testy a také čtvrtletní sebehodnotící archy. Uspořádání portfolia nechává paní učitelka na dětech, ale jak uvádí, málokdy si dítě zvolí jiné uspořádání než po předmětech: „*Ono to většinou už od takové druhé třídy samo vyplyne, že nejlepší je, když to mají uspořádané po oblastech – čeština, matematika, Člověk a společnost... Málokdo z dětí se vydá jinou cestou a dokáže si to obhájit. Jedna věc je jít svou vlastní cestou a druhá je obhájit si to. Odargumentovat, že to má smysl. A že tam vždycky všechno najde. Portfolio má smysl, pokud se v něm dítě vyzná.*“ Přestože většina dětí má stejný způsob uspořádání, každé portfolio je jiné. V rámci jednotlivých oblastí si některé děti práce řadí od nejlepší po nejhorší, někdo zase chronologicky. Jak paní učitelka konstatovala, v tomto se už děti od sebe liší. Některé děti také používají papírové rozřazovače s označením dané oblasti, což je také věc, na kterou si přišly děti samy: „*Přestože jsme to neměli dáno v kritériích, děti to vidí u sebe navzájem a zjišťují, že je to opravdu výhodné.*“ Paní učitelka ani dětem neurčuje, do které oblasti si mají tu kterou práci zařadit. Někdy jim dá doporučení, ale zda se jím děti budou řídit či ne, je už na nich.

Na práci s portfoliem vyhrazuje paní učitelka čas v předmětu Člověk a svět práce, což bývá jedna hodina v týdnu. V této hodině děti zakládají své práce do portfolií a věnují se dalším činnostem spojenými s portfoliem. Už od první třídy paní učitelka děti učí svá portfolia **prezentovat**. Děti prezentují portfolio před spolužáky a také před rodiči v rámci konzultací učitel-rodič-žák. Při těchto prezentacích děti mluví o tom, jak mají portfolio uspořádané, čeho si na svém portfoliu váží, co je nejvíce zajímavé, na čem mohou ukázat svůj pokrok... Úplným vyvrcholením tohoto způsobu sebe prezentace je pak prezentace **mistrovského díla**, kterou děti realizují na konci pátého ročníku. Mistrovské dílo je **reprezentační portfolio**, které obsahuje vybrané práce za celých pět let na prvním stupni.

Domů si děti portfolio mohou odnést, pokud si potřebují v něm něco upravit, dodělat, přeorganizovat a neměly na to dostatek času ve škole. Paní učitelka v tomto ohledu dost spoléhá na jejich vlastní zodpovědnost za svou práci: „*Beru to tak, že je to jejich*

*zodpovědnost. Oni si musí pohlídat, aby portfolio přinesli zpátky a vůbec, pokud ho třeba ztratí, je to jejich problém a nebudou pak mít co dát do mistrovského díla.“ Portfolio si děti odnáší domů i přes prázdniny.*

### **Hodnocení portfolio, sebehodnocení**

K sebehodnocení žáků paní učitelka Vladka portfolio pravidelně využívá. Během hodin zaměřených na práci s portfolioem děti vyhledávají tzv. **AHA práce**, což jsou práce, které jsou pro děti nějakým způsobem důležité. Buď z důvodu, že se jim daná práce velmi podařila, nebo naopak se jim příliš nevydařila, ale něco důležitého si na ní uvědomily. Když tuto práci děti vyhledají, nalepí si k ní štítek s označením AHA práce a připojí krátký komentář. *„Pořád se děti snažím tlačit do toho, aby tam napsaly proč. Proč se jim to podařilo, proč se jim to nepodařilo... Taky se snažím děti vést k tomu, aby se nebránily dávat tam i ty méně povedené práce. Většina dětí má tendence dávat tam spíše to, co se jim povedlo, čím se chtějí pochlubit, ale ty práce z portfolio nejsou hodnoceny, je to pro ně samotné, a práce, ve které jsem sice něco pokazil, ale zároveň si na tom něco důležitého uvědomil, má přeci obrovskou hodnotu!“*

K sebehodnocení je portfolio využíváno také během konzultací učitel-rodíč-žák, kdy je portfolio pro žáka tím hlavním podkladem, na kterém prezentuje svou práci za dané období. Součástí portfolio je vždy i žákovo čtvrtletní sebehodnocení, o které se také může opřít při hodnocení své školní práce.

Na začátku čtvrté třídy se paní učitelka s dětmi dohodla na **kritériích**, které bude portfolio splňovat:

1. Systém
2. Úprava
3. Aha práce
4. Čas
5. Součást ČSP

První tři kritéria jsou zřejmá. Kritérium čas znamená, zda byly všechny náležitosti portfolio odevzdány včas (např. tři čtenářské listy za pololetí). Poslední kritérium vyjadřuje, že portfolio je součástí hodnocení v předmětu Člověk a svět práce. Nehodnotí se jednotlivé práce z portfolio, ale přístup k práci s portfolioem a jeho vedení paní učitelka promítá do známky z předmětu Člověk a svět práce.



### **Přínos/úskalí portfolia**

Přínos žakovského portfolia paní učitelka Vladka shledává v mnoha různých oblastech. Na počátcích práce s portfoliem je to vytváření návyků a rozvoj jemné motoriky – vždyť samotné založení práce do eurodesek je pro takového prvňáčka dost náročný úkol. Portfolio podle paní učitelky vede děti k systematičnosti a je to velmi dobrý nástroj pro sebehodnocení i sebepoznání: *„Když v té páté třídě prezentují svá mistrovská díla, prezentují vlastně sami sebe. Tohle je moje práce za pět let, v tomhle jsem dobrý, tímto směrem se chci vydat...Poznat sebe sama, umět se ohodnotit, to byl měl být ten hlavní cíl, ke kterému by škola podle mě měla směřovat.“*

### 2.6.1.2 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Marie ze ZŠ Červená

#### Zkušenosti paní učitelky

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Marie třídní učitelkou druhé třídy. S žakovským portfoliem pracuje od počátku své pedagogické praxe, tedy pátým rokem. Portfoliovým způsobem hodnocení byla nadšena již od dob studií na pedagogické fakultě. Velkou inspirací a motivací pro ni bylo pojetí žakovského portfolio paní učitelky Vladky, její nynější kolegyně, v jejíž tehdejší třídě strávila svou souvislou pedagogickou praxi během posledního roku studia. Jak paní učitelka Marie uvádí, její pojetí žakovského portfolio je v mnohém inspirováno prací paní učitelky Vladky, ale zároveň se stále snaží hledat svou vlastní cestu, jak potenciál žakovského portfolio maximálně využít. Během našeho rozhovoru se mnou paní učitelka sdílela jak zkušenosti s žakovskými portfolii v její současné druhé třídě, tak i zkušenosti, které nasbírala ve své předchozí třídě.

#### Práce s portfolii v dané třídě

Jak paní učitelka uvedla, děti si zakládají do svých portfolií všechny práce, které nemají v sešitech. Také tam zakládají sebehodnotící listy, které vyplňují ve čtvrtletí. V první třídě s dětmi vedla pouze tzv. **všeobecné sběrné portfolio**, kam zakládaly děti práce ze všech předmětů, nyní ve druhé třídě začala s dětmi vytvářet vedle všeobecného portfolio i tři **tematická portfolio** a to Čtenářské portfolio, Lidské tělo a Historie. Tato tři tematická portfolio budou s dětmi putovat do dalších ročníků. Paní učitelka v nich vidí dobrý způsob, jak se mohou děti vracet k tomu, co se již někdy učily a propojovat si tak učivo do souvislostí. Tato tematická portfolio mohou děti využívat i při písemkách, z čehož je zřejmé, že pro paní učitelku je důležitější, aby děti byly schopny si vyhledat potřebnou informaci, než mít vše naučeno nazpaměť. Na zakládání a třídění prací v portfoliu paní učitelka vyčleňuje čas v předmětu Člověk a svět práce. Většinou paní učitelka dětem rozdává práce za delší časové období a děti si práce založí. Uspořádání prací v portfoliu je čistě na dětech: „*Některé děti už od druhé třídy pociťují potřebu uspořádat si ho po předmětech. Nechávám to na nich, ať si samy najdou systém, který jim bude vyhovovat.*“ Portfolia paní učitelka domů posílá jen před konzultacemi učitel-rodíč-žák, kdy mají žáci za úkol zkontrolovat, zda v portfoliu je vše, co tam má být, a případně ještě leccos dopravit. Rodiče se tedy s žakovskými portfolii setkávají zejména při konzultacích, kdy mají možnost si práce dětí prohlédnout a vyjádřit se k nim. Po konzultacích dítě odnáší portfolio

domů a rodiče do něj připiše svůj komentář – co by rád ocenil, co ho zaujalo, co by se dalo zlepšit.

### **Hodnocení portfolia, sebehodnocení**

K sebehodnocení žáků paní učitelka žákovská portfolia systematicky využívá. Děti ve svých portfoliích vyhledávají tři druhy prací – **AHA práce**, **JÚ práce** a **POKROK**. AHA práce je práce, na které si žáci něco důležitého uvědomili, která je nějakým způsobem obohatila. JÚ práce je práce, která žáky velmi bavila, kterou si užili. POKROK jsou takové dvě práce, na kterých žáci mohou ukázat nějaký svůj posun, něco, v čem se zlepšili. Na tento způsob sebehodnocení se paní učitelka snaží vyhradit čas jednou do měsíce. V první třídě děti pouze vyhledávaly tyto tři typy prací a lepily si do portfolia štítek s nápisem AHA, JÚ, nebo POKROK (Příloha č. 4). Od druhé třídy se paní učitelka již snažila vést děti k tomu, aby tyto tři typy prací nejen vyhledaly, ale aby si připsaly i krátký komentář – v čem je daná práce obohatila, proč je bavila, nebo v čem konkrétně vidí svůj pokrok. Jak ale paní učitelka uvádí: *„Je to běh na dlouhou trať. Učíme se to. Snažím se děti vést k tomu, aby tam ten komentář připojily. Zatím moc nejdou do hloubky, ale to je jasné, jsme pořád teprve na začátku.“* V předloňském školním roce, když paní učitelka měla třetí třídu, zavedla při třídění prací v portfoliích tzv. **koš**. Byla to krabice, do které mohli žáci odložit práce, se kterými nebyli spokojeni, o kterých se domnívali, že už jim k ničemu nebudou, nebo je zkrátka už ve svém portfoliu nechtěli mít. K těmto pracím se však kdykoliv mohli ještě vrátit. *„Někdy se stalo, že děti zjistily, že se jim některá z těch odložených prací hodí například k ukázání pokroku, a tak se i stávalo, že se k těmto pracím vracely...“*

Důležitou roli pro hodnocení žáků hrají portfolia během konzultací učitel-rodič-žák. Před těmito konzultacemi, zadává paní učitelka **kritéria**, která by měla být v portfoliu dodržena: *„Nejčastěji po dětech chci, aby si do přední části portfolia založily svůj sebehodnotící list, aspoň jednu AHA práci, aspoň jednu JÚ práci a aspoň jeden POKROK. To jsou věci, na kterých trvám, aby tam byly, protože jsou to pak pro dítě taková ta hlavní vodítka pro hodnocení své práce.“* Během konzultací má hlavní slovo dítě. Prezентuje své portfolio, ukazuje, co se mu vydařilo, i to, v čem by se rádo zlepšilo. Poté dostane slovo rodič a nakonec učitel.

Do finálního hodnocení žáků paní učitelka portfolio také zařazuje. Zahrnuje ho do slovního hodnocení dítěte. Hodnotí zejména přístup dítěte k práci s portfoliem - zda si dítě zakládalo pečlivě všechny práce a zda si v něm vytvořilo určitý systém.

## **Přínos/úskalí portfolia**

Velkou přednost žákovského portfolia paní učitelka Marie vidí v tom, že děti mají všechny své práce na jednom místě, mohou se k nim vracet a čerpat z nich třeba i ve vyšších ročnících. Smysl spatřuje paní učitelka i v tom, že se děti učí systematickosti. Podle paní učitelky je žákovské portfolio vhodný nástroj pro sebehodnocení žáků: *„Děti musí nad svými pracemi přemýšlet, porovnávat je, vybírat, učit se o tom mluvit, ohodnotit svou práci, obhájit si jí... To všechno se dá do práce s portfoliem zahrnout!“* Kromě toho paní učitelka zmiňuje, že portfolio je i dobrá vizitka, na které lze rodičům ukázat, co všechno ve škole děti dělají. Hlavní přínos však paní učitelka shledává v následujícím: *„Nejbližší je mi to ale asi po té stránce, že je to něco, co šlo ze mě. Něco, s čím to dítě po celý rok pracovalo a může někam přijít a předložit to a říct: To jsem já, to je moje práce. Takže to je pro mě asi to největší poslání portfolia...“*

### **2.6.1.3 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Dagmar ze ZŠ Modrá**

#### **Zkušenosti paní učitelky**

V době konání rozhovoru byla paní učitelka třídní učitelkou druhého ročníku. S žákovským portfoliem pracovala druhým rokem. Poprvé se s žákovským portfoliem seznámila na školení k alternativnímu vzdělávacímu programu Začít spolu, jehož přirozenou součástí je právě hodnocení prostřednictvím portfolia. Během našeho rozhovoru paní učitelka reflektovala svou zkušenost s žákovskými portfolii ze školního roku 2014/2015, kdy vyučovala v první třídě. Začít uplatňovat portfoliové hodnocení a sebehodnocení nebylo vlastním rozhodnutím paní učitelky Dagmar, portfolia byla na škole centrálně zavedena ve všech prvních třídách, které se rozhodly zařazovat do výuky metody z programu Začít spolu. Paní učitelka přiznává, že pokud by nebyla tímto způsobem k práci s portfolii vyzvána, asi by se ze své vlastní iniciativy do toho nepustila.

#### **Práce s portfolii v dané třídě**

Jak paní učitelka uvedla, portfolio nejprve sloužilo ke sběru materiálů, které vznikaly během center aktivit. Tedy jen tehdy, když paní učitelka začleňovala metody z programu Začít spolu, což bylo zhruba jednou za měsíc. Důležitou součástí byly sebehodnotící listy žáků, které si vyplňovali vždy po skončení práce v centrech aktivit. Později tam paní

učitelka začala s dětmi zakládat i další materiály jako pracovní listy, různé soutěže a výtvarné práce dětí. Zakládání prací probíhalo vždy jednou za měsíc, kdy paní učitelka rozdala dětem nastřádané práce za celý měsíc. Se zakládáním prací do košíků mělo mnoho dětí značné problémy, a tak paní učitelka nebo její asistentka musela dětem hodně pomáhat. Děti měly zadaná tři hlavní kritéria uspořádání portfolio – na začátku portfolio je úvodní strana (autoportrét dítěte), práce z jednoho centra aktivit měly být v jedné složce a všechny složky měly být uspořádány chronologicky tak, jak byly práce vytvořeny během školního roku. Jak paní učitelka uvedla, dodržování těchto kritérií bylo pro některé děti dost obtížné: „*Některé děti to tam prostě nastrkaly, jak jim to přišlo pod ruku, vůbec jim nevadilo, že si to celé zpřeházely, nebo pomačkaly, ale na druhou stranu musím říct, že u některých dětí zase ta portfolio byla opravdu moc pěkná a děti na ně byly také náležitě pyšné.*“ Portfolio děti odnášely domů čtyřikrát za rok. Spolu s portfolioem nesly děti domů dopis, který rodiče informoval o tom, že jejich dítě přináší domů soubor svých prací za dané období. Portfolio si rodiče měli prohlédnout spolu s dítětem a pohovořit společně o pracích za uplynulé období. Rodiče měli možnost se k portfolio, či jednotlivým pracím z portfolio, písemně vyjádřit. Děti, které práce s portfolioem obzvláště zaujala a byly na své portfolio velmi pyšné, se jím chtěly doma pochlubit častěji, což paní učitelka uvítala a nechávala tyto děti odnášet portfolio v kratších intervalech. Další příležitost nahlédnout do portfolioů žáků měli rodiče během třídních schůzek, kdy paní učitelka používala portfolio jako další zdroj informací o dítěti, na kterém mohla rodičům dokládat konkrétní zdary i nezdary dětí. Na konci školního roku si všechny děti odnesly portfolio domů a na začátku druhé třídy začaly s paní učitelkou vytvářet nové portfolio.

### **Hodnocení portfolio, sebehodnocení**

Portfolio v pojetí paní učitelky Dagmar sloužilo zejména k autentickému hodnocení dítěte během třídních schůzek. Do finálního hodnocení žáků portfolio promítnuto nebylo. K sebehodnocení žáků se paní učitelka pokusila portfolio využít párkrát během roku, kdy s dětmi vytvořila komunitní kruh a chtěla po dětech, aby ze svého portfolio vybraly práce, které se jim nejvíce vydařily, nebo které je nejvíce bavily. Toto sebehodnocení paní učitelka považuje za skutečně první pokusy o sebehodnocení: „*Ony ty děti jsou v první třídě ještě většinou tak ze všeho nadšené, že vybrat jednu dvě práce pro ně bylo skutečně dost těžké. Jim se přeci líbilo všechno! Takže беру to spíše jako takové první seznámení se sebehodnocením.*“

## **Přínos/úskalí portfolia**

Jako hlavní úskalí portfoliového hodnocení paní učitelka uvedla časovou náročnost zakládání prací do portfolia. Zmínila, že se zavedením portfolií se objevil i problém, kam portfolia ve třídě umístit, aby byly na bezpečném a zároveň dobře dostupném místě. Z tohoto důvodu bylo nutné provést ve třídě změny v prostorovém uspořádání. Určité úskalí paní učitelka vidí také v poměrně velkých nákladech na materiál: *„Ono když máte ve třídě dvacet dětí a chcete pro každého dvě až čtyři košilky za měsíc, ono se vám to přeci jen docela nastrádá...Když už se na mě začali v kanceláři mračit, že máme moc velkou spotřebu košilek, musela jsem se domluvit s rodiči a nakonec tedy rodiče zasponzorovali...“*

Největší přínos žákovského portfolia paní učitelka vidí v tom, že je to dobrý způsob, jak rodiče seznámit s tím, co všechno děti ve škole dělají a jak se jim to daří. Také uvedla, že je to užitečný nástroj, jak uchovat práce dětí: *„Myslím, že pokud rodiče ta portfolia opravdu schovají, může to být pro děti moc hezká vzpomínka na první třídu.“*

### **2.6.1.4 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Věry ze ZŠ Žlutá**

#### **Zkušenosti paní učitelky**

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Věra třídní učitelkou ve třetí třídě. V této třídě vyučovala již od prvního ročníku. S žákovskými portfolii pracuje od počátku své pedagogické praxe a to osmým rokem. Na škole, ve které vyučuje, bylo portfoliové hodnocení v době jejího nástupu již zavedené, a tak pokračovala ve školní tradici. S hodnocením a sebehodnocením prostřednictvím portfolia se seznámila během studia na pedagogické fakultě.

#### **Práce s portfolií v dané třídě**

Paní učitelka Věra vede s dětmi ve své třídě **sběrné portfolio**, do kterého zakládají veškeré volné práce, které nemají děti v sešitech. Důležitou součástí portfolia jsou také týdenní plány, testy a sebehodnotící listy. Zakládání prací probíhá přibližně jednou za měsíc. Stejně jako paní učitelka Marie a paní učitelka Dagmar, paní učitelka Věra dětem rozdává ve vyhrazeném čase práce, které s dětmi během měsíce nastrádala a děti si práce založí. Co se týče uspořádání prací v portfoliu, nechává paní učitelka dětem poměrně velkou volnost:

*„V první třídě jsme měli přesně dáno, jak to má být uspořádáno, aby se děti naučily nějaký ten systém, ale teď už to více nechávám na nich.“* Jediné, na čem paní učitelka Věra, podobně jako paní učitelka Marie, trvá, je to, aby před konzultacemi učitel-rodíč-žák měly děti v přední části portfolia založeny týdenní plány, sebehodnocení a testy: *„To jsou totiž ty nejdůležitější materiály, na které většinou při konzultacích koukáme, tak je třeba, aby to měly děti nachystané.“*

Domů portfolia paní učitelka téměř neposílá. V první třídě po dětech ještě portfolia domů posílala, ale po špatných zkušenostech, kdy se portfolia některých dětí již do školy nevrátila, zůstávají portfolia raději pořád ve škole. Domů ho odnáší děti jediné tehdy, pokud si to rodič vyžádá například z důvodu, že nemohl dorazit na konzultaci.

Na konec třetí třídy paní učitelka plánuje, že si děti vyberou ze svých portfolií ty nejlepší práce z první, druhé a třetí třídy a vytvoří z nich portfolio reprezentační.

### **Hodnocení portfolia, sebehodnocení**

K hodnocení a sebehodnocení slouží portfolio zejména během konzultací. Dítě dokládá na konkrétních materiálech z portfolia, co se mu vydařilo i v čem má ještě rezervy. Samotné portfolio hodnotí paní učitelka spíše jen ústně během konzultací: *„Pokud je s tím portfoliem něco v nepořádku, většinou to nějak vyjde najevo během konzultace, řekneme si, co by bylo potřeba upravit, to ano, ale že bych dětem přímo portfolia známkovala, tak to ne...“* Do finálního hodnocení žáků, například na vysvědčení, paní učitelka portfolia dětí nezahrnuje.

### **Přínos/úskalí portfolia**

Určité úskalí vidí paní učitelka Věra taktéž v časové náročnosti zakládání prací. Jak ovšem uvedla, i na samotném zakládání prací lze najít pozitiva: *„Moc hezké třeba je, když si děti při tom zakládání navzájem pomáhají.“*

Přínos portfolií vidí paní učitelka Věra v tom, že se děti učí shromažďovat své práce a mít v nich systém: *„Až budou dospělí, tak si také budou zakládat různé faktury a jiné důležité dokumenty, tak je dobré začít si vytvářet takový návyk už teď.“* Podle paní učitelky je portfolio také dobrým prostředkem, na kterém děti mohou vidět svůj pokrok: *„Děti si svá portfolia rády prohlíží a když narazí na ty své starší práce, tak se tomu kolikrát smějí a vidí, jak se od té doby posunuly...“*

### 2.6.1.5 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Lenky ze ZŠ Žlutá

#### Zkušenosti paní učitelky

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Lenka třídní učitelkou čtvrtého ročníku. S žákovskými portfolii pracuje již přes deset let. Před tím, než začala do své výuky zařazovat portfolia, se soustředila hlavně na práci s týdenními plány, ve kterých vidí dobrý prostředek pro sebehodnocení žáků. Žákovská portfolia považuje za další krok ke zkvalitňování hodnocení žáků.

#### Práce s portfolii v dané třídě

Paní učitelka Lenka vede s dětmi ve své třídě tři typy portfolií – **modré portfolio výběrové**, **červené portfolio čtenářské** a **portfolio hudební**. Do modrého výběrového portfolia zakládají děti **týdenní plány** se svým sebehodnocením a pak práce, o kterých se paní učitelka domnívá, že jsou pro žáky nějak hodnotné a bylo by dobré se k nim vrátit při konzultacích, nebo se jedná o práce, které se budou žákům hodit jako pomůcka pro další učení. Do čtenářského portfolia zakládají žáci své čtenářské listy, na kterých dokládají své pokroky ve čtenářství. Do hudebního portfolia zakládají žáci materiály, které vytvoří a shromáždí během hudební výchovy ve škole, nebo i během svých volnočasových aktivit. Zakládání prací do portfolia probíhá vždy v pondělí ráno, kdy se děti sejdou s paní učitelkou v komunitním kruhu a hodnotí, jak se jim dařilo v předešlém týdnu. Při hodnocení se žáci opírají o své sebehodnocení, jež si zaznamenali do týdenního plánu, který si následně založí do portfolia. Uspořádání portfolia je víceméně na dětech, jak paní učitelka uvádí: „*Jediné, co po dětech chci, je to, aby na vrchu měly ty týdenní plány, ale pak už je to na nich, jak si to zorganizují, hlavně aby se v tom samy vyznaly...*“

Portfolio děti nosí domů v době před konzultacemi, kdy mají zadanou **přípravu na konzultace**. Příprava na konzultace obsahuje konkrétní požadavek na dítě. Jak paní učitelka uvádí: „*Jedná se o to, že děti mají třeba najít svou silnou a slabou stránku v češtině a dokumentovat ji na konkrétní práci v portfoliu. Aby to nebylo takové to, nejde mi i/y, ale aby to dítě bylo schopné ukázat: Ano, v této práci jsem to vyplnil špatně, teď už vím, že to má být tak a tak...*“ Před konzultacemi zadává paní učitelka také **kritéria** pro obsah portfolia. Děti mají zadáno, které práce by v portfoliu určitě měly být (nejčastěji se jedná o čtvrtletní práce, nebo důležité pracovní listy) a jejich úkolem je zkontrolovat, zda nic z toho v portfoliu nechybí.



Na konci školního roku si děti portfolio odnesou domů a v dalším školním roce budou zakládat nové.

Rodiče mají možnost vyjádřit se k portfoliu dětí během konzultací. Více do portfoliového hodnocení zapojení nejsou.

### **Hodnocení portfolia, sebehodnocení**

Portfolio je jako prostředek hodnocení a sebehodnocení využíváno zejména při konzultacích učitel-rodíč-žák, jak již bylo zmíněno výše. Kromě této příležitosti využívá paní učitelka portfolia žáků pro **celoroční sebehodnocení**, kdy žáci mají projít celé své portfolio, ústně se vyjádřit, co se jim dařilo, co méně, a posoudit, kam se za ten rok posunuli. Jak ale paní učitelka konstatovala, toto celoroční sebehodnocení bývá pro děti poměrně obtížné a je potřeba na něj vyhradit dost času.

Portfolio samotné paní učitelka příliš nehodnotí, jen během konzultací případně zmíní nějaké své doporučení jak ho lépe vést. Do finálního hodnocení žáků promítá portfolia jen v případě, kdy váhá u dítěte s hodnocením pomocí známky: *„Když to má dítě nerozhodně a já nevím, ke které známce se přiklonit, portfolio je pro mě zase takovou další informací o tom, jak na tom dítě skutečně je.“*

### **Přínos/úskalí portfolia**

Hlavní přínos žakovského portfolia vidí paní učitelka v tom, že si děti zakládají hodnotné materiály, ke kterým se budou moci později vrátit. Velký přínos také vidí v tom, že pomocí portfolia může ona i děti sledovat, jaké dělají pokroky.

#### **2.6.1.6 Žakovské portfolio v pojetí paní učitelky Terezy ze ZŠ Zelená**

##### **Zkušenosti paní učitelky**

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Tereza třídní učitelkou druhého ročníku. Tuto třídu vedla již od první třídy. Žakovská portfolia uplatňuje ve své pedagogické praxi již přes deset let. S tímto způsobem hodnocení se paní učitelka seznámila během školení k portfoliovému hodnocení žáků. V rámci tohoto školení vyjela s dalšími kolegy z jejich školy do jižních Čech, kde navštívili jednu z prvních škol v České republice, která začala portfolia ve výuce uplatňovat.

## Práce s portfolii v dané třídě

Paní učitelka Tereza vede s dětmi ve své třídě dva druhy portfolií – **sběrné portfolio** a **výběrové portfolio**. Sběrné portfolio má podobu šuplíčku, kam děti zakládají veškeré volné práce, které ve škole vytvoří. Do tohoto portfolio zakládají děti práce hned po jejich vytvoření. Z tohoto sběrného portfolio vybírají vždy na konci měsíce nejzdařilejší práce do výběrového portfolio. Počet prací, které mohou děti vybrat, nemají omezený. Práce, se kterými nejsou děti spokojeny, mohou zahodit či s nimi jakkoliv jinak naložit. Součástí výběrového portfolio jsou také **týdenní plány**, kde mají děti přehled učiva, dopis pro rodiče a ke konci měsíce také formulář pro jejich sebehodnocení. Samotné zakládání prací paní učitelka shledává jako poměrně náročné, ale jak konstatovala, většina dětí byla schopna zakládat práce bez její pomoci již od druhého pololetí první třídy. Uspořádání výběrového portfolio je **po měsících**. Paní učitelka se domnívá, že tento způsob uspořádání je pro děti v první a druhé třídě nejpřirozenější a nejsnazší. Od třetí třídy však plánuje s dětmi zavést uspořádání prací po předmětech. Z výběrového portfolio děti na konci školního roku vyberou práce, které si chtějí schovat a tyto práce se stanou základem výběrového portfolio v dalším školním roce.

V první třídě odnášely děti portfolio domů každý měsíc. Nyní ve druhé třídě jsou portfolio již objemnější, a tak je paní učitelka domů už neposílá. Rodiče mají možnost do portfolií nahlédnout během konzultací a třídních schůzek.

## Hodnocení portfolio, sebehodnocení

K sebehodnocení žáků používá paní učitelka Tereza portfolio třemi způsoby:

1. Děti shromažďují do portfolio týdenní plány, které obsahují jejich sebehodnocení.
2. Na konci měsíce vybírají děti své nejzdařilejší práce ze sběrného portfolio.
3. Na konci školního roku děti provádí celoroční sebehodnocení na podkladě prací z výběrového portfolio.

Celoroční sebehodnocení paní učitelka zatím vyzkoušela jen jednou s dětmi v první třídě. Vytvořila s dětmi komunitní kruh a děti měly vybrat práci, kterou považují za nejzdařilejší a obhájit si ji. Z tohoto celoročního sebehodnocení má paní učitelka smíšené pocity: „*Na jednu stranu bylo pěkné, že docela dokázaly nějakým způsobem obhájit svou práci před svými spolužáky, některé děti se totiž zpočátku dost styděly, ale jinak, no, nevím... Přeci jen hodnotit práci za celý rok pro ně bylo asi dost těžké, už si to všechno tak moc*

*nepamatovaly, takže často vybíraly úplně nepodstatné věci, ale to bude také tím, že jsou na to ještě docela malí a musí se to teprve naučit. No, bylo to celkem úsměvné...*“

Samotné portfolio paní učitelka hodnotí v rámci slovního hodnocení, kdy se zmíní o tom, zda si dítě zakládá práce pečlivě a systematicky.

### **Přínos/úskalí portfolia**

Úskalí v portfoliovém hodnocení vidí paní učitelka Tereza zejména v poměrně náročné přípravě, kterou toto hodnocení vyžaduje, pokud chce učitel vést s dětmi portfolia systematicky a smysluplně.

Hlavní přínos shledává v přehledném archivování žákovských prací. Paní učitelka také zmiňuje, že portfolio je dobrý způsob, jak dětem dát najevo, že práce, které vytvářejí, mají určitou hodnotu: *„Tím, že si ty práce musí zakládat, děti vidí, že to, co ve škole děláme, nejsou jen nějaké cáry papíru, ale že je to jejich těžce vydobytá roční práce.“*

#### **2.6.1.7 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Ludmily ze ZŠ Zelená**

##### **Zkušenosti paní učitelky**

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Ludmila třídní učitelkou třetího ročníku. V této třídě vyučuje od první třídy. S žákovskými portfolii pracuje již více než deset let. Stejně jako paní učitelka Tereza stála paní učitelka Ludmila u zrodu portfoliového způsobu hodnocení na jejich škole. Vzpomíná na to takto: *„Tenkrát jsme jezdili na výjezdová školení a právě jedno z nich bylo zaměřené na portfolia. Moc jsme tehdy nevěděli, co si pod těmi portfolii náš tehdejší pan ředitel představuje, takže jsme se právě byli podívat v jedné té škole, kde už s tím pracovali... A pak jsme si postupně začali vypracovávat nějaká ta kritéria, jak bychom to portfolio mohli vést... Zpočátku jsme mívali s dětmi spíše takové ty krabicové šanony, kde se to nezakládá do košílek, ale postupně jsme od toho odstupovali, protože ty práce se v tom různě kroutily a mačkaly, takže jsme téměř všichni došli k šanonům s košílkami. Myslím, že každý z nás si postupně našel svou cestu, jak to pojmout a jak s tím pracovat...“*

## Práce s portfolii v dané třídě

Paní učitelka Ludmila vede s dětmi ve své třídě dva druhy portfolií - **sběrné portfolio** a **výběrové portfolio**, kterému také říkají **vzpomínkové**. Do sběrného portfolio shromažďují děti veškeré pracovní listy a další materiály, které nemají v sešitech. Zakládání prací do těchto portfolií probíhá jednou za čtrnáct dní, když na to paní učitelka vyhradí čas v hodině čtení. Toto sběrné portfolio děti nemají nijak uspořádané, pouze navrch dávají práce, které považují za své nejzdařilejší. Ve výběrovém portfolio mají děti vybrané práce ze sběrného portfolio za první a druhý ročník. Na výběr těchto prací vyhraňuje paní učitelka dvě až tři vyučovací hodiny na začátku září. Děti si vyberou ze svých portfolií z předešlého roku 10 až 15 prací, zbytek prací si odnesou domů. Poté, co si děti práce vyberou, udělá paní učitelka s dětmi komunitní kruh a každý si zvolí ze svých vybraných prací dvě až tři práce, o kterých řekne, proč si je vybral. *„Je zajímavé, že ne vždy si děti vybírají jen ty nej, nej práce, které mají perfektní a bez chyby, někdy si tam schválně dávají i něco, co pokazily. A u toho zdůvodňování to někdy i zmíní – Vybral jsem si tuto práci, protože jsem tam zkazil hodiny, ale teď už hodiny umím.“* Výběrové portfolio mají děti roztríděné podle ročníků. Rozřazovací stranu s názvem ročníku si každé dítě samo výtvarně ztvárnilo. Paní učitelka chce v tomto výběrovém portfolio s dětmi pokračovat až do pátého ročníku. *„Až pak půjdou na druhý stupeň, budou mít aspoň hezkou památku na svých prvních pět let ve škole.“* Jak práci s tímto výběrovým portfolio na konci páté třídy zakončí, jestli ho děti budou prezentovat a případně před kým, nemá paní učitelka zatím rozmyšleno.

Sběrné portfolio posílá paní učitelka domů přibližně dvakrát za rok. *„Občas mám trochu obavy, aby se to portfolio vrátilo do školy, nebo aby se jím po cestě nezničilo, ale pravda je, že děti v mé třídě si na svá portfolio dávají docela pozor a opravdu se mi moc nestává, že by ho nedonesly do školy zpátky...“* Portfolio odnáší děti domů také na prázdniny. V září ho přinesou zpět a vyberou z něj práce do vzpomínkového portfolio. Vzpomínkové portfolio paní učitelka domů neposílá, nicméně rodiče o něm ví. Jak paní učitelka zmínila: *„Myslím, že v té páté třídě to bude pro rodiče moc hezký dárek. Já sama bych tedy byla moc ráda, kdyby má dcera měla takovou památku na první stupeň.“* S portfolii dětí se rodiče setkávají také během konzultací učitel-rodič-žák, kdy slouží jako hlavní podklad pro hodnocení a sebehodnocení dítěte.

## **Hodnocení portfolia, sebehodnocení**

K sebehodnocení žáků využívá paní učitelka Ludmila portfolia jen během konzultací a při výše zmiňovaných hodinách na začátku září.

Portfolia ani přístup k práci s portfoliem paní učitelka nezahrnuje do finálního hodnocení dětí.

## **Přínos/úskalí portfolia**

Přínos žákovského portfolia vidí paní učitelka Ludmila v tom, že je to dobrý způsob, jak uchovávat ve třídě žákovské práce, aniž by vznikl nepořádek. Také zmínila, že je to určitá prezentace její práce s dětmi: *„Když mi přijde třeba na hospitaci pan ředitel, vždy si prolistuje portfolia dětí a hned vidí, co ve škole děláme. Těžko budete někomu vysvětlovat, že jste teď dělali toto a tamto a hledat to někde po svých šanonech... Takhle se koukne a vidí.“* V neposlední řadě spatřuje paní učitelka v portfoliu cenný podklad pro oprávněné hodnocení dítěte: *„Někdy se třeba stane, že rodič nesouhlasí s nějakou známkou. Takže otevřeme portfolio a já mám hned dostatek materiálů, na kterých můžu prokázat, že mé hodnocení je oprávněné.“*

### **2.6.1.8 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Petry ze ZŠ Oranžová**

#### **Zkušenosti paní učitelky**

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Petra třídní učitelkou prvního ročníku. Je to začínající učitelka, učí prvním rokem, takže teprve sbírá své první pedagogické zkušenosti včetně zkušeností s žákovskými portfolii. S hodnocením prostřednictvím portfolia se seznámila během studia na pedagogické fakultě.

#### **Práce s portfolii v dané třídě**

Paní učitelka Petra vede s dětmi ve své třídě **sběrné portfolio**, do kterého děti shromažďují veškeré volné práce, které děti vytvoří. Nejčastěji to jsou různá výtvarná zpracování písmenek a pracovní listy. Jelikož se děti teprve s portfolii seznamují, paní učitelka nemá velké nároky na uspořádání prací, zatím po dětech pouze chce, aby řadily práce chronologicky. Jak paní učitelka uvádí, i to je pro některé děti poměrně velký problém. Od

druhé třídy by paní učitelka ráda zavedla systém uspořádání prací po předmětech. Co se týče zakládání prací do portfolia, děti zakládají práce hned ten den, kdy je vytvoří. Paní učitelka se snaží vést děti k samostatnosti a zodpovědnosti za svou práci tím, že jim neurčuje přesnou chvíli, kdy si mají práci založit. Nechává na nich, zda to bude na konci hodiny, o přestávce, či koncem vyučování, ale trvá na tom, aby do konce školního dne měly děti založeno. Portfolia paní učitelka nevyužívá jen jako nástroj pro hodnocení a sebehodnocení, ale i jako **prostředek učení**. Na začátku hodiny dětem zadá, aby našly v portfoliu konkrétní práci, ptá se dětí, co minulou hodinu dělaly, proč to asi dělaly, jak to bude souviset s dalším tématem. Paní učitelka vidí v portfoliu dobrý způsob, jak dětem dávat učivo do souvislostí. Velký důraz paní učitelka klade na to, aby se děti ve svých portfoliích dobře orientovaly, proto vyhledávání v portfoliu zařazuje do výuky intenzivně. *„Pro mě je hodně důležité, aby se děti v těch svých portfoliích vyznaly, takže to vyhledávání děláme opravdu často, někdy je to sice dost časově náročné, ale myslím, že se nám to vyplácí, protože nám to už jde mnohem lépe.“*

Portfolio děti domů nenosí, protože je příliš velké a těžké. Rodiče si portfolia prohlíží během třídních schůzek nebo individuálních konzultací s paní učitelkou. Před třídními schůzkami děti nachystají portfolia na svou lavici. Jak paní učitelka konstatovala, děti jsou na svá portfolia velmi pyšné a vždy se moc těší, až si je rodiče prohlédnou.

### **Hodnocení portfolia, sebehodnocení**

V pátek poslední hodinu se paní učitelka vždy snaží vyčlenit nějaký čas pro sebehodnocení žáků. Děti sedí s paní učitelkou v komunitním kruhu a mají ukázat ve svém portfoliu jednu práci, která se jim v týdnu hodně vydařila a okomentovat ji: *„Zatím se nám to moc nedaří. Dětem v mé třídě celkově dělá dost problém vyjadřování a navíc se někteří pořád ještě velmi stydí. Spíše se tedy tak pokoušíme... Někdy to jde lépe, někdy hůře, záleží také dost na tom, v jakém jsou děti zrovna rozpoložení, jestli jsou vůbec ještě schopné se navzájem poslouchat...“* Od druhého pololetí paní učitelka plánuje toto ústní sebehodnocení obohatit i o grafický záznam. Děti budou svá portfolia procházet a u prací, se kterými budou hodně spokojeny, si zakreslí smajlíka. Ve druhé třídě by paní učitelka chtěla tento grafický záznam převést už i do slov – děti by zkusily zapsat krátký komentář, proč si dané práce cení.

Na konci školního roku by paní učitelka chtěla udělat s dětmi závěrečné zhodnocení portfolia, chtěla by, aby se děti nad svými pracemi zamyslely a zhodnotily, co se jim

podařilo a co ne. Nejprve by chtěla, aby se vyjádřily děti, a poté by připojila krátký komentář ona. Také plánuje, že si děti vyberou pět nejlepších prací, které si založí do nového portfolia ve druhé třídě, do kterého se budou dávat už jen výběrové práce.

Při hodnocení žáků paní učitelce slouží portfolia jako zdroj dalších informací o dítěti: *„Z toho portfolia se dá vyčíst spousta věcí. Je to dobrý zdroj informací o dítěti, o jeho osobnosti, přístupu k práci... Takže to mi při hodnocení dětí hodně pomáhá.“* Portfolio paní učitelce slouží jako jeden z dobrých podkladů, na jehož základě dětem uděluje známky.

### **Přínos/úskalí portfolia**

Hlavní přínos paní učitelka Petra vidí v portfoliu jako dobrém prostředku učení. Děti vidí kus své práce, vybaví si, co dělaly dříve, jak to souvisí s tím, co dělají ve škole teď... Podle paní učitelky portfolio dětem značně pomáhá vidět v učení návaznost.

V práci s portfolií by chtěla pokračovat také proto, že mohou dobře sloužit při rozvoji sebehodnotících dovedností dětí: *„Od té druhé třídy bych opravdu chtěla je vést i k tomu, aby dokázaly už i trochu argumentovat, proč tu práci v portfoliu mají, čeho si na ní cení. Aby se taky naučily dívat se na svou práci kritickými očima. Takovou první vlašťovkou je už teď, že si řeknou, jo, tak tohle se mi povedlo a tohle zase tak moc ne...“*

### **2.6.1.9 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Jany ze ZŠ Oranžová**

#### **Zkušenosti paní učitelky**

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Jana třídní učitelkou pátého ročníku. Tuto třídu vyučuje od třetího ročníku. S žákovskými portfolií pracuje šestým rokem. Jak uvedla, od počátku své pedagogické praxe měla tendence shromažďovat, třídit a určitým způsobem organizovat práce dětí, takže žákovské portfolio bylo pro ni jasnou volbou.

#### **Práce s portfolií v dané třídě**

Paní učitelka vede s dětmi ve své třídě **sběrné portfolio**, do kterého zakládají veškeré práce, které nejsou v sešitech. Nejčastěji to jsou různé pracovní listy, testy, myšlenkové mapy a sebehodnotící archy. Na zakládání prací a další činnosti spojené s portfoliem vyhrazuje paní učitelka zhruba jednu vyučovací hodinu za dva měsíce. Při těchto hodinách mají děti prostor na to, aby si ve svém portfoliu udělaly pořádek, aby si své portfolio

prolistovaly a našly nějaké práce, na kterých by mohly ukázat svůj pokrok. Tento pokrok pak prezentují před ostatními v komunitním kruhu. Uspořádání portfolia nechává paní učitelka na dětech. Většina dětí si portfolia uspořádala po předmětech nebo chronologicky podle toho, jak práce postupně přibývaly. S každým školním rokem zakládají děti nové sběrné portfolio, výběr prací z předchozích portfolií neprovádějí. Domů posílá paní učitelka portfolio zhruba třikrát ročně. Pokud si však rodič o něj zažádá, posílá ho i častěji. S posíláním portfolia domů má paní učitelka bohužel i negativní zkušenosti. Stalo se, že někteří rodiče portfolio vyhodili, nebo se doma ztratilo. S portfolii se rodiče setkávají také na třídních schůzkách, kdy paní učitelce slouží jako další doklad o školní práci dítěte. Přestože na škole, kde paní učitelka vyučuje, nebývají konzultace učitel-rodič-žák zvykem, paní učitelka se jednou rozhodla tripartity uspořádat. Děti měly s sebou svá portfolia a paní učitelka chtěla, aby v nich děti ukazovaly, co se jim v poslední době vydařilo a co naopak ne. Samotné konzultace paní učitelka hodnotí velmi kladně, ale kvůli velké organizační a časové náročnosti, kterou vyžadovaly, je již vícekrát neuspořádala.

### **Hodnocení portfolia, sebehodnocení**

K sebehodnocení využívá paní učitelka portfolia zejména při hodinách zaměřených na práci s portfoliem, kdy děti prezentují před ostatními svůj pokrok. Jak ale paní učitelka uvedla, celkově teď sebehodnocení žáků začíná omezovat, protože děti v její třídě začínají projevovat vůči častému sebehodnocení nevole: *„Sebehodnocení jsem dělala s dětmi opravdu často. Tiskla jsem jim průběžně různé archy na sebehodnocení, navíc ho děti mají i v žákovských knížkách a v pracovních sešitech... Ale v poslední době jsou z toho už úplně otrávení, rychle něco začmárají, nebo napíšou, jen aby to měly rychle hotový, někdy mám pocit, že už se ani nesnaží nad sebou skutečně zapřemýšlet. Takže v poslední době to sebehodnocení začínám omezovat, aby tím ty děti nebyly tak zahlcené a neztrácelo to smysl...“*

Samotné portfolio paní učitelka nehodnotí, spíše jí slouží jako další zdroj informací o školní práci dítěte, které pak může promítnout do hodnocení.

### **Přínos/úskalí portfolia**

Určité úskalí vidí paní učitelka v tom, že ne všechny děti práce s portfoliem zaujme, a učitel tak nemůže čekat, že všechny děti se budou snažit své portfolio kvalitně vést. Jak si



paní učitelka povzdechla: „*Některé děti si ještě ani teď v té páté třídě nenašly žádný pořádný systém, jak to portfolio roztrídít. Mají v tom chaos, ale je jim to úplně jedno.*“

Přínos portfolio shledává paní učitelka v tom, že děti mají všechny své práce na jednom místě, můžou se k nim vracet a ona má dostatek autentických materiálů, na kterých může rodičům ukazovat konkrétní úspěchy i neúspěchy dětí.

### 2.6.1.10 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Jitky ze ZŠ Růžová

#### Zkušenosti paní učitelky

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Jitka třídní učitelkou druhého ročníku. Tuto třídu vede od první třídy. Žákovská portfolio zařazuje do výuky již téměř dvacet let. Poprvé se s portfoliovým způsobem hodnocení seznámila v 90. letech během školení k alternativnímu vzdělávacímu programu Začít spolu, který spolu s dalšími kolegyněmi na jejich škole zaváděla. Žákovská portfolio ji oslovila, a tak s nimi pracuje dodnes.

#### Práce s portfolio v dané třídě

Paní učitelka Jitka vytváří s dětmi ve své třídě **sběrné** portfolio. V první třídě dětem určovala ona, které práce si mají do portfolio založit, nyní ve druhé třídě to už nechává více na dětech: „*Jediné takové kritérium, které máme dané, je, aby tam vkládaly práce, které mají hotové. Pokud mají něco rozdělaného, říkám jim, aby to tam zatím nekládaly...*“ Na zakládání prací a další činnosti s portfolio vyhrazuje paní učitelka čas jednou do měsíce v hodině pracovních činností. Při těchto hodinách si děti prochází svá portfolio, dělají si v nich pořádek a věnují se různým hodnotícím a sebehodnotícím činnostem. Systém uspořádání prací paní učitelka zadala dětem na začátku školního roku. Portfolio je rozděleno do třech hlavních oblastí – **český jazyk, matematika a objevy**. Součástí portfolio jsou i práce z prvňákovských portfolio, které děti vybraly na konci první třídy. Zbytek prací, který si do druhé třídy nepřenesly, si odnesly domů. Portfolio posílá paní učitelka domů zejména před konzultacemi učitel-rodíč-žák, kdy mají děti zkontrolovat svá portfolio a upravit případné nedostatky. Dříve paní učitelka posílala spolu s portfolio i **dotazník pro rodiče**, do kterého měli rodiče zaznamenat, jaké vidí pokroky u svého dítěte, co by chtěli v portfolio ocenit, jestli je něco překvapilo... V poslední době ale tento dotazník paní učitelka už neposílá a názor rodičů si vyslechne až během konzultací.

## Hodnocení portfolia, sebehodnocení

Během hodin zaměřených práci s portfoliem paní učitelka pravidelně zařazuje sebehodnotící a hodnotící aktivity. Při těchto hodinách děti také vyplňují svá sebehodnocení, která mají v žákovských knížkách. Portfolio dětem slouží jako podklad, do kterého nahlízejí, když si nejsou jisté, jak se mají ohodnotit. Další hodnotící činností je procházení portfolia a nalezení jedné práce, ke které by se děti chtěly vyjádřit. Může to být práce, která je hodně bavila, vydařila se jim, nebo pro ně byla něčím přínosná. K této práci mají děti sepsat krátký komentář na barevný papírek, který si k dané práci vloží. Jak paní učitelka uvedla: *„Zatím ty jejich komentáře nejsou moc... No, řekněme, duchaplné. Je to spíše takové to - bavilo mě to, mám to hezky barevné, je to má nejlepší práce... Ale říkám si, co více bych zatím po těch dětech měla chtít...“* (Příloha č. 8) V pololetí paní učitelka zařazuje **vzájemné hodnocení portfolií** mezi dětmi. Žáci si vymění ve dvojici svá portfolia, projdou si je a napíší na papírek (jiné barvy, než kterou používají pro své sebehodnocení) spolužákovi nějaké ocenění a vloží mu ho do portfolia. Jak paní učitelka konstatovala: *„Toto hodnocení mívá u dětí velký úspěch! Moc rádi se koukají, co jim spolužák ocenil... Bývají z toho nadšení.“* (Příloha č. 9)

Samotné portfolio nebo přístup k práci s portfoliem paní učitelka nehodnotí. Pouze v případech, kdy děti obzvlášť pečlivě a nadšeně vedou svá portfolia, oceňuje paní učitelka toto úsilí v závěrečném slovním hodnocení.

## Přínos/úskalí portfolia

Největší přínos žákovského portfolia paní učitelka Jitka vidí v tom, že je to dobrý podklad, na kterém si lze ujasňovat případné neshody v hodnocení: *„U některých dětí se třeba stává, že si v sebehodnocení zakreslí mračouna, jako že jim tahle daná dovednost nejde, ale já to tak třeba vůbec nevidím. Takže si otevřeme portfolio a já se ho ptám, v čem tedy vidí problém, že tady v těch pracích to má přeci všechno správně... A naopak, samozřejmě! Některé děti se klidně ohodnotí, že je všechno v naprostém pořádku, a pak při procházení portfolia zjišťujeme, že to tak třeba vůbec není...“*

Úskalí vidí paní učitelka Jitka, stejně jako ostatní paní učitelky, ve velké časové náročnosti, kterou zakládání prací do portfolia (obzvlášť v prvních třídách) obnáší. Jak ale paní učitelka uvedla: *„Je třeba nenechat se tím na začátku odradit! Děti se to během první, druhé třídy naučí a pak se vám to ve vyšších ročnících několikrát vrátí!“*

### 2.6.1.11 Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Lucie ze ZŠ Ružová

#### Zkušenosti paní učitelky

V době konání rozhovoru byla paní učitelka Lucie třídní učitelkou čtvrtého ročníku. S touto třídou vede portfolia prvním rokem. Poprvé se pokoušela zavádět žákovská portfolia na počátku své pedagogické praxe před osmi lety. Tehdy ji však portfolia ještě příliš neoslovila, a tak od nich na dlouhou dobu odstoupila. Chuť pustit se znovu do portfolií získala paní učitelka Lucie v loňském roce po školení Učení NEmučením, které vychází z myšlenek Kritického myšlení. Součástí školení byla právě i přednáška o práci s žákovskými portfolii. Jak paní učitelka přiznala, až na tomto školení si uvědomila hlavní smysl portfolií, a protože ji náměty ze školení zaujaly, rozhodla se do tohoto způsobu práce a hodnocení znovu po letech pustit.

#### Práce s portfolii v dané třídě

Paní učitelka Lucie vede s dětmi ve své třídě **sběrné** portfolio, do kterého zakládají děti všechny své pracovní listy, testy, čtenářské záznamy, slohové práce a sebehodnotící archy. Zakládání prací do portfolií probíhá nejčastěji na začátku vyučování, když paní učitelka dětem rozdává jejich práce za dané období. Čas od času paní učitelka také vyhlašuje tzv. **uklízecí čtvrthodinky**, kdy mají děti vyhrazený čas na to, aby si udělaly ve svých portfoliích pořádek a ujistily se, že mají založeno vše, co tam má být. Systém uspořádání prací mají děti od začátku školního roku zadaný:

- Titulní strana (představuje majitele portfolia)
- Očekávání od čtvrté třídy (Příloha č. 10)
- Nej práce (Příloha č. 11)
- Sebehodnocení (Příloha č. 12)
- Český jazyk
- Matematika
- Čtenářské listy
- Člověk a jeho svět

Do složky **Nej práce** si děti pravidelně zakládají práce, které považují za své nejzdařilejší. Jedná se tak v podstatě o **výběrové** portfolio uprostřed jejich sběrného portfolia. Systém uspořádání prací se podle slov paní učitelky dětem daří celkem úspěšně dodržovat:

*„Musím říct, že i u těch méně pečlivých dětí to pořád vypadá jako portfolio a ten systém tam skutečně je. Celkově jsem dost potěšená z toho, že děti vzaly práci na portfolio docela dost vážně.“* Toto zaujetí pro portfolio si paní učitelka vykládá tím, že je to pro děti něco nového, neokoukaného, pro co se jí podařilo děti na začátku školního roku získat: *„Hodně jsem s dětmi mluvila o tom, k čemu to bude dobré, co tam budeme zakládat, proč to vůbec budeme dělat... A taky se mi podařilo děti nadchnout i takovými maličkostmi, jako že si každý mohl vybrat barvu svého šanonu a nalepit si na něj svého šneka...“*

Domů děti portfolio nenosí, jsou příliš velká a těžká. Paní učitelce to přijde zbytečné i z důvodu, že pravidelně domů posílá testy a další hodnocené práce dětí. Rodiče se tak s portfolio setkávají až při konzultacích učitel-rodíč-žák: *„Při těch konzultacích rodiče viděli ty práce, které domů neposílám, a děti se moc těšily, jak se svými portfolio rodičům pochlubí. Pro tyto konzultace a vlastně pro jakékoliv zpětné vazby je portfolio opravdu skvělým pomocníkem.“*

### **Hodnocení portfolio, sebehodnocení**

K sebehodnocení slouží žákům portfolio zejména během konzultací, kdy děti povídají o svém portfolio a ukazují své nejzdařilejší práce. Paní učitelka portfolio využívá také k **vzájemnému hodnocení** mezi žáky a to zejména při předčítání textů vytvořených žáky. Děti čtou ukázky svých prací, a pokud jim spolužáci chtějí dát pozitivní zpětnou vazbu, mohou jim nalepit do portfolio k dané práci barevný lísteček se svým oceněním (Příloha č. 13).

Samotné portfolio nebo přístup k práci s portfolio paní učitelka nehodnotí: *„Dávám dětem rady, jak to portfolio vést, ale nehodnotím ho, protože jak říkám i dětem – to portfolio je tu hlavně pro ně samotné, pro jejich sebehodnocení, pro jejich vývoj...“*

### **Přínos/úskalí portfolio**

Největší přínos vidí paní učitelka Lucie v tom, že portfolio jsou dobrými podklady pro konzultaci učitel-rodíč-žák a učí děti uchovávat a prezentovat svou práci.

Určitá úskalí se můžou podle paní učitelky objevit v případě, kdy sám učitel nemá v sobě vyjasněno, za jakým účelem s dětmi portfolio tvoří: *„Když jsem to tenkrát na začátku zkoušela, tak jsem to neměla vůbec promyšlený. Nevěděla jsem vlastně proč. Nenalezla jsem v tom nějaký smysl. Takže to dopadlo tak, že každé dítě mělo kupu papírů, které jsme*

*se snažili nějak nacpat do šanonu, ale nijak jsme s tím nepracovali, nevraceli jsme se k tomu, přišlo mi to takové nanic a byla jsem z toho akorát otrávená. To pak smysl rozhodně nemá...*“

## **2.6.2 Žáci a jejich portfolia**

### **2.6.2.1 Portfolia žáků ze ZŠ Oranžová**

Žáci chodí do 5. ročníku, ve kterém vyučuje paní učitelka Jana. Portfolio si vedou třetím rokem.

#### **Adam a jeho portfolio**

Ve volném čase se Adam věnuje florbalu a hrám na tabletu. Mezi jeho nejoblíbenější předměty ve škole patří matematika a tělocvik. Práce v portfolio si roztřídil po předmětech a zvláštní složku ještě má na testy a svá sebehodnocení. Na mou otázku, jak na tento způsob uspořádání přišel, mi odpověděl: *„Nejdřív jsem měl testy vždycky u toho předmětu, ze kterýho jsme to psali, ale pak jsem si je začal dávat zvlášť, protože na testech většinou ukazují ten svůj pokrok, tak abych je rychle našel.“* Očekávala jsem, že Adam jako svou nejcennější práci v portfolio vybere právě některý z testů, ale po chvíli listování portfoliem nakonec vybral příběh, který sepsal v hodině českého jazyka. Práci okomentoval takto: *„Většinou mě tohle psaní moc nebaví, ale tenhle příběh mě docela bavil a dal jsem si s tím práci. Některý svoje práce z češtiny bych klidně vyhodil, ale u tohotohle... Tohle jsem docela rád, že jsem si schoval.“* Zakládání prací a další činnosti s portfoliem ho baví. Na otázku, k čemu je podle něj portfolio dobré, mi Adam odpověděl: *„Až budeme starší, tak si to budeme moct prohlížet a vzpomínat na staré dobré časy.“*

Slova, která podle Adama vystihují jeho portfolio: *testy, důležité práce, složky, vše v jednom*

#### **Anička a její portfolio**

Anička uvedla, že ve volném čase ráda plave a jezdí na kole, ve škole ji nejvíce baví matematika. Uspořádání portfolia zvolila po předmětech – čeština, matematika, člověk a jeho svět a pak samostatný oddíl tvoří sebehodnocení. Tento způsob uspořádání si vybrala, protože ji jiný nenapadl a zdá se jí nejpraktičtější. Její portfolio na mě působilo velmi

přehledně, zdá se, že Anička má k jeho vedení pečlivý přístup. Uvedla, že při práci s portfoliem ji něco překvapí každou chvíli, protože často objeví práce, na které už dávno zapomněla. Pracovat s portfoliem ji baví. Za nejcennější práce ve svém portfoliu považuje testy z matematiky. K čemu je podle ní portfolio dobré, vyjádřila takto: „*V některých jiných třídách to mají různě rozházený někde po šuplíkách, to my to máme takhle všechno na jednom místě. A když si potřebuju něco najít z toho, co jsme dělali, tak to tady najdu.*“ Na otázku, zda myslí, že portfolio někdy v budoucnu použije, odpověděla, že by ho mohla jednou ukázat svým dětem, aby viděly, co se učila ve škole.

Slova, která podle Aničky vystihují její portfolio: *práce, pokroky, vzpomínky*

### **Eleonora a její portfolio**

Mezi Eleonořiny zájmy patří kreslení a keramika, ve škole ji nejvíce baví výtvarná výchova a český jazyk. Práce v portfoliu má rozdělené po předmětech. Tento způsob uspořádání si zvolila, aby měla o pracích v portfoliu přehled. Práce s portfoliem ji baví. Za nejcennější práce ve svém portfoliu považuje testy z českého jazyka: „*Čeština mi jde asi nejlíp. Tohle jsou asi mé nejlepší práce v tom portfoliu...*“ Portfolio je podle ní dobré vést proto, aby se jejich práce neztratily. V budoucnu portfolio asi využije, ale zatím neví při jaké příležitosti.

Slova, která podle Eleonory vystihují její portfolio: *praktický, užitečný*

### **Lucka a její portfolio**

Lucka má ve škole nejraději tělocvik, hudební výchovu a český jazyk. Portfolio má uspořádané podle předmětů. Toto uspořádání zvolila, protože to tak měly některé její kamarádky a jí se to zalíbilo. Práce s portfoliem ji baví a své portfolio si prohlíží ráda: „*Když si to prohlížíme, tak si můžeme připomenout, co jsme se učili dřív. A taky si říct, v čem jsme udělali pokrok.*“ Jako svou nejcennější práci vybrala Lucka test z českého jazyka. Proč je pro ni důležitý, okomentovala takto: „*Povedlo se mi to, mám z něj jedničku. Byl to hodně těžký test, takže jsem byla pyšná, že se mi takhle podařil. Můžu na něm ukázat, že čeština mi jde.*“ Portfolio je podle Lucky dobré k tomu, aby si mohla za pár let připomenout, co se učila v páté třídě. Také zmínila, že by ho mohla ukázat svým dětem.

Slova, která podle Lucky vystihují její portfolio: *všechna má školní práce, moje pokroky*

### **Matěj a jeho portfolio**

Matěj uvedl, že mezi jeho zájmy patří sport a ve škole má nejraději tělocvik a hudební výchovu. Práce v portfolio má seřazené podle toho, jak vznikaly, tedy chronologicky. Jeho portfolio na mě působilo poněkud chaoticky. Na mou otázku, zda se v něm vyzná, mi Matěj odpověděl: „*Jo, docela jo.*“ Práce s portfolioem ho baví. Jako nejcennější práci vybral stejně jako Adam příběh, který vymyslel v hodině češtiny: „*Paní učitelka nám řekla nějaká slova a my jsme z nich měli vytvořit příběh... To mě docela bavilo. No, já myslím, že se mi ten příběh docela povedl a že je takový srandovný.*“ Portfolio je podle něj dobré pro to, aby ho jednou mohl ukázat svým dětem.

Slova, která podle Matěje vystihují jeho portfolio: *těžký věci, vzpomínky*

### **Nikča a její portfolio**

Mezi Nikčiny zájmy patří tanec. Ve škole má nejraději informatiku, matematiku a hudební výchovu. Uspořádání jejího portfolio je chronologické, práce jsou zakládány tak, jak vznikají. Práce s portfolioem ji baví jen někdy: „*Někdy, když toho máme na zakládání hodně, tak mě to moc nebaví, ale někdy je to celkem fajn.*“ Za své nejcennější práce v portfolio považuje své sebehodnocení a testy z českého jazyka: „*V češtině dělám často chyby, ale tady ten test se mi povedl, tak na něm můžu třeba ukázat, v čem jsem se zlepšila.*“ Podle Nikči je portfolio dobré k tomu, aby se na něj mohla podívat, až bude starší, a aby mohla zavzpomínat, co se učila v páté třídě.

Slova, která podle Nikči vystihují její portfolio: *pokroky, mé práce, mé hodnocení*

### **Tadeáš a jeho portfolio**

Tadeáš uvedl, že mezi jeho zájmy patří florbal. Ve škole má nejraději informatiku a tělocvik. Práce v portfolio má řazené údajně chronologicky, za sebou tak, jak vznikají. Jeho portfolio na mě ale působilo dost nesystematicky a chaoticky, proto jsem se Tadeáše zeptala, zda se v něm dobře orientuje. Přiznal, že moc ne. Zakládání prací a další práce s portfolioem ho příliš nebaví. Jako svou nejcennější práci vybral Tadeáš po chvíli listování portfolioem pracovní list z matematiky. Práci okomentoval slovy: „*Tuhle úlohu skoro nikdo ze třídy nevyřešil, ale já na to přišel, tak jsem si připadl jako hodně dobře...*“ Portfolio je podle něj dobré k tomu, aby si mohl připomenout, co se učil ve škole, až bude dospělý.

Slova, která podle Tadeáše vystihují jeho portfolio: *velký, pracný*

### **Terka a její portfolio**

Terka uvedla, že ve škole má nejraději informatiku a tělocvik. Práce v portfolio má uspořádané chronologicky tak, jak postupně vznikaly. Na mou otázku, proč zrovna tak, mi Terka odpověděla: „*No, nevím, asi mi to přijde nejjednodušší...*“ Práce s portfolioem ji docela baví. Za nejcennější práce považuje své sebehodnotící listy: „*Je to dobrý, že se třeba můžeme kouknout, že... Jako že, předtím nám třeba něco nešlo, nešlo nám třeba něco v češtině, tak jsme si to tady zaznamenali, a pak když se na to kouknu třeba za rok, tak vidím, že už jsem se v té češtině už zlepšila.*“ Na mou otázku, k čemu je portfolio dobré, mi odpověděla ve shodě se svým odůvodněním nejcennějších prací: „*Můžeme se koukat, jak jsme se zlepšili.*“

Slova, která podle Terky vystihují její portfolio: *vzpomínky, prověrky, sebehodnocení*

### **2.6.2.2 Portfolia žáků ze ZŠ Růžová**

Žáci chodí do 4. ročníku, ve které učí paní učitelka Lucie. Portfolio si vedou prvním rokem.

#### **David a jeho portfolio**

Davidův koníček je florbal. Ve škole ho nejvíce baví tělocvik a informatika. Práce s portfolioem ho docela baví a uvedl, že je fajn, že má všechny práce na jednom místě. Za své nejcennější práce považuje testy z matematiky, které okomentoval slovy: „*Matika je jeden z nejdůležitějších předmětů a tady na těch testech můžu ukazovat, jaký v ní dělám pokroky.*“ Na mou otázku, v čem je podle něj dobré vést si portfolio, mi David odpověděl: „*Mohlo by se to pak hodit na prohlížení. Až budeme dospělí, tak se budeme moct kouknout, co jsme dělali v dětství ve škole.*“

Slova, které podle Davida vystihují jeho portfolio: *úspěchy, pokrok, dřina*

#### **Kristýna B. a její portfolio**

Kristýnu ve škole nejvíce baví výtvarná výchova, protože ráda vyrábí a maluje. Výtvarným činnostem se věnuje i ve svém volném čase. Práci s portfolioem hodnotí kladně, její portfolio se jí líbí a ráda si ho prohlíží. Očekávala jsem, že Kristýna vybere jako svou nejcennější práci nějaké své výtvarné dílo. Překvapila mě však a jako nejcennější práci ze



svého portfolia vybrala referát o sv. Anežce České (Příloha č. 14): „*Ten se mi asi hodně poved’. Dalo mi to dost práce, ale bavilo mě to. Dozvěděla jsem se zajímavý informace... Třeba že se o ní říkalo, že je svatá, už ještě než umřela.*“ Portfolio je podle Kristýny dobré v tom, že ví, kde co najde: „*Kdybych si něco potřebovala najít z toho, co jsme dělali, tak vím, kde to najdu, a nemusím to hledat někde bůhví kde po baráku nebo tak....*“

Slova, která podle Kristýny B. vystihují její portfolio: *pěkné, přehledné, užitečné*

### **Kristýna Z. a její portfolio**

Jak můžeme vyčíst z titulní strany Kristýnina portfolia, jejím koníčkem je tenis (Příloha č. 15). Tomuto sportu se věnuje Kristýna závodně. Ve škole ji nejvíce baví výtvarná výchova, tělocvik a člověk a jeho svět. Za svou nejcennější práci považuje referát o vodě: „*Byla s tím spousta práce a zabralo mi to hodně času, ale výsledek stál za to!*“ Práce s portfoliem ji baví, ráda si svým portfoliem listuje: „*Nejvíc se mi líbí si prohlížet ty svoje nej práce. To si vždycky říkám, jakej jsem borec (smích).*“ Na mou otázku, k čemu je podle ní portfolio dobré, mi Kristýna odpověděla, že až bude dospělá, bude to pro ni vzpomínka na čtvrtou třídu a taky že by ho mohla ukázat svým dětem.

Slova, která podle Kristýny Z. vystihují její portfolio: *dobrá vzpomínka na čtvrtou třídu*

### **Matyáš B. a jeho portfolio**

Matyáš ve volném čase rád hraje fotbal, ve škole ho nejvíce baví tělocvik a informatika. Práce s portfoliem ho baví a myslí si, že je užitečná: „*Když jsme něco potřebovali najít, tak jsme to dřív horko těžko hledali v tom šuplíku, teď jenom otevřeme to portfolio a všechno snadnějc najdeme.*“ Nejvíce si Matyáš cení práce, ve které přepisoval básničku do příběhu. Tuto práci ocenili Matyášovi i jeho spolužáci, na barevný lísteček mu napsali své ocenění a nalepili jej do Matyášova portfolia (Příloha č. 16). Jak mi Matyáš pověděl: „*Tý práce si cením, protože když tě ostatní ohodnotěj, tak je to skvělý pocit.*“ Na mou otázku, v čem je podle něj dobré vést si portfolio mi odpověděl: „*Až budeš starší, tak se na to můžeš kouknout a třeba se i smát tomu, co jsi tam tenkrát zkazil... A jaký to tenkrát bylo lehký ve čtvrtý třídě...*“

Slova, která podle Matyáše B. vystihují jeho portfolio: *muzeum mého vědění*

### **Matyáš R. a jeho portfolio**

Matyáš R. ve svém volném čase hraje ragby, což se o něm dozvíme už při pohledu na titulní stranu jeho portfolio (Příloha č. 17). Ve škole má nejraději tělocvik a informatiku. Práce s portfolioem ho baví a přijde mu užitečná: *„Dřív jsme ty naše práce zakládali do šuplíku a pak jsme to museli třídit, a to nás nebavilo. To teď to třídíme rovnou, takže si člověk ušetří práci. To je na tom super.“* Za své nejcennější práce v portfoliou považuje testy z matematiky. Na mou otázku, v čem je podle něj dobré vést si portfolio, mi Matyáš odpověděl: *„Když si to procházíme, tak vidíme, co nám jde i v čem se ještě musíme zlepšit.“*

Slova, která podle Matyáše R. vyjadřují jeho portfolio: *památka z mé školy*

### **Míša a její portfolio**

Míšu ve škole nejvíce baví hudební výchova a český jazyk: *„Čeština mě baví a navíc je užitečná. Protože pořád píšeme nějaké zprávy, dopisy, nebo tak něco...“* Práci s portfolioem hodnotí Míša kladně, baví ji. Za nejcennější práci v portfoliou považuje Míša svůj příběh o čápech. Této práci si cení i proto, že na ní má i ocenění od spolužáků. Na otázku, proč je dobré si vést portfolio, Míša odpověděla: *„Je to takový uspořádaný, takže se v tom dá dobře vyznat. Všechno rychle najdu.“*

Slova, která podle Míši vystihují její portfolio: *přehled prací, pořádek, všechno v jednom*

### **Ondra a jeho portfolio**

Ondru nejvíce ve škole baví předmět člověk a jeho svět. Práci s portfolioem hodnotí kladně, baví ho. Za své nejcennější práce v portfoliou považuje své sebehodnocení: *„Je to totiž takové jako o nás... Uvědomíme si, co nám nejde. V čem bychom se měli zlepšit...“* Ondrova odpověď na otázku, v čem je podle něj portfolio dobré, mě překvapila, protože se od nápadů ostatních dětí dost lišila. Ondra jako jediný zmínil, že je to něco, čím se může pochlubit rodičům: *„Když jsou konzultace, nebo rodiče přijdou na schůzky, tak si to můžou prohlídnout... A my se jim třeba můžeme pochlubit, co se nám ve škole povedlo.“*

Slova, která podle Ondry vystihují jeho portfolio: *deník mé školní práce*

### **Sára a její portfolio**

Sáru ve škole nejvíce baví český jazyk a výtvarná výchova. Mezi její zájmy patří četba, kreslení a plavání. Práce s portfoliem ji baví. Za nejceněnější práci z portfolio považuje test z matematiky, ze kterého dostala jedničku: „*Matika mi moc nejde, takže tohle je takový můj velký úspěch. Taková moje nej práce.*“ Na otázku, proč je podle ní dobré vést si portfolio, mi Sára odpověděla: „*Abychom se třeba na to za rok podívali, jak je to pěkně nastrádaný a co jsme všechno dělali.*“

Slova, která podle Sáry vystihují její portfolio: *cenné práce, pokroky, vzpomínky*

### **Šimon K. a jeho portfolio**

Šimona ve škole nejvíce baví matematika a tělocvik. Ve volném čase rád sportuje se svými kamarády. Práce s portfoliem ho někdy baví a někdy moc ne. Nejceněnější práci ve svém portfoliu Šimon dlouho vybíral. Nakonec vybral dva testy z českého jazyka a okomentoval je slovy: „*Tohle jsou takové docela dost povedené testy, neudělal jsem v nich skoro žádný chyby. Můžu na nich ukázat, že jsem se teď v češtině zlepšil.*“ Na otázku, proč je dobré si vést portfolio, Šimon odpověděl, že si ho bude moct prohlížet, až bude starší a vzpomínat na čtvrtou třídu.

Slova, která podle Šimona K. vystihují jeho portfolio: *přehledné, sdílné*

### **Šimon N. a jeho portfolio**

Šimon N. má ve škole nejraději tělocvik. Práce s portfoliem ho celkem baví. Za nejceněnější práci považuje test z Velkomoravské říše, který se mu vydařil na jedničku. Jako cennou označil i práci, kde si sepsal svá očekávání od čtvrté třídy: „*To jsme dělali letos poprvý. Mohli jsme tam napsat, na co se těšíme, v čem bysme se chtěli zlepšit, z čeho máme strach... Až se na to kouknu na konci roku, tak uvidím, jestli se to vyplnilo, nebo ne...*“ Na otázku, proč je podle něj dobré vést si portfolio, mi Šimon odpověděl: „*Za pár let se budeme moct kouknout, jak nám ve čtvrté třídě šla čeština a výtvarka a další předměty... Budeme to mít na památku.*“

Slova, která podle Šimona N. vystihují jeho portfolio: *památka na dětství*

### Valerie a její portfolio

Valerie ve volném čase ráda kreslí a čte. Ve škole má nejraději angličtinu, výtvarnou výchovu a tělocvik. Práce s portfoliem ji docela baví, i když ne vždy se jí do zakládání prací chce. Nejvíce si cení své ilustrace na čtenářském listu, na kterém ztvárnila Ňomuru, postavu z knihy Dobrodružství pavouka Čendy, kterou ve třídě společně čtou (Příloha č. 18): „*Myslím, že se mi ten obrázek povedl, že je takový srandovní. A ta Ňomura je na něm taková, jak jsem si ji představovala...*“ Na otázku, v čem je podle ní portfolio dobré, mi Valerie odpověděla: „*Abysme viděli, jaký jsme udělali pokroky, anebo taky v čem se máme zlepšit...*“

Slova, která podle Valerie vystihují její portfolio: *kniha naší práce*

### Viki a její portfolio

Viki má ve škole nejraději český jazyk a tělocvik. Práce s portfoliem ji baví. Jako svou nejceněnější práci v portfoliu vybrala referát o lemčíkovi prostém: „*Byl to můj úplně první referát ze čtvrté třídy a dala jsem si na něm moc záležet... Je o mém oblíbeném ptáčkovi, lemčíkovi prostém. Mám o něm doma i takový dokument. On si ten ptáček staví takový jako altánek ze všech možných předmětů, aby tím nalákal samičku a mohl jí oplodnit. To mi přijde hrozně moc zajímavý. Dá si s tím takovou práci jen kvůli tomu, aby jí tam nalákal...*“ (Příloha č. 19). Práce s portfoliem je podle Viki užitečná v tom, že si při jeho procházení připomene, co se učili. Taky zmínila, že je dobré, že má všechny práce založené: „*Když jsme to dřív nezakládali, tak jsme to měli tak různě po taškách a moje máma ty práce i vyhazovala, protože jsme nevěděly, co s tím a kam to dát... Takhle to máme všechno hezky založený na jednom místě.*“ Viki také zmínila, že když si portfolio schovají, budou si moct připomenout, co dělali ve čtvrté třídě a zavzpomínat.

Slova, která podle Viki vystihují její portfolio: *učivo, moje přání, moje nejpovedenější práce*

### 2.6.3 Shrnutí a interpretace rozhovorů s žáky

V úvodu připomínám kategorie, ze kterých se rozhovor s žáky skládal: zájmy dítěte, uspořádání portfolia, práce s portfoliem a přínos portfolia.

Vzhledem k tomu, že v obou třídách děti zakládají do portfolia pouze materiály, které vznikají ve škole, nebylo moc možné vysledovat, zda se mimoškolní zájmy dětí nějak

výrazněji promítají do jejich portfolií. V několika případech se koníček, kterému se žáci věnují, objevil v ilustraci na titulní straně portfolia (Kristýna Z., Matyáš R.), ale to bylo asi tak vše. Souvislost mezi pracemi v portfoliu a oblibou určitých předmětů u žáků také nebylo možné vysledovat, protože žáci z obou tříd do portfolií zakládají materiály, které jim určí paní učitelka. Kdyby bylo rozhodování na nich, očekávala bych, že většina založených materiálů bude z jejich oblíbených předmětů (samozřejmě jen u těch předmětů, ve kterých určité materiály vznikají).

V rozhovorech se žáky ze 4. třídy jsem vynechala otázku na uspořádání portfolia, jelikož celá třída má jednotný systém uspořádání (viz Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Lucie ze ZŠ Růžová). U žáků z 5. třídy převládaly dva způsoby uspořádání – po předmětech a chronologicky. Celkově to na mě působilo tak, že děti, které se svým portfoliem více zabývají, ho mají roztříděné po předmětech, a děti, které se práci s portfoliem tolik nevěnují, zakládají práce tak, jak přijdou. U dvou chlapců (Matěj a Tadeáš) se mi zdálo, že ani chronologický způsob uspořádání není zcela dodržován a chlapci práce zakládají prostě tak, jak jim přijdou pod ruku.

Většina dětí uvedla, že je baví pracovat s portfoliem (celkově 16 dětí z 20). O upřímnosti této odpovědi jsem přesvědčená spíše u žáků ze 4. třídy, u žáků z 5. třídy jsem měla párkrát dojem, že odpověděli spíše podle toho, co si myslí, že se od nich očekává. Jedna žákyně a jeden žák ze 4. třídy a jedna žákyně z 5. třídy uvedli, že je práce s portfoliem baví jen někdy. Jeden žák z 5. třídy uvedl, že ho práce s portfoliem nebaví.

Za nejcennější práce v portfoliu hodně dětí určilo své testy (celkově 11 dětí z 20). Tuto odpověď jsem trochu předpokládala. Překvapilo mě však, že děti často svou volbu nezdůvodňovaly pouze *dostal jsem z něj jedničku*, několik dětí zmínilo, že na daném testu mohou ukázat, v čem jsou dobré, nebo jaké dělají pokroky (viz Lucka, Nikča, David). Neočekávala jsem, že některé děti za své nejcennější práce označí své sebehodnocení. Překvapivé mi to přišlo obzvláště u žáků z 5. třídy, jejichž paní učitelka Jana se mi zmiňovala o nechuti dětí hodnotit se (viz Žákovské portfolio v pojetí paní učitelky Jany ze ZŠ Oranžová). Podle výpovědi Terky usuzuji, že minimálně některé děti z 5. třídy, si význam sebehodnocení uvědomují: „*Je to dobrý, že se třeba můžeme kouknout, že... Jako že, před tím nám třeba něco nešlo, nešlo nám třeba něco v češtině, tak jsme si to tady zaznamenali, a pak když se na to kouknu třeba za rok, tak vidím, že už jsem se v té češtině zlepšila.*“

Za velmi povzbudivý fakt považuji, že nikdo z dětí dlouze neváhal nad tím, k čemu je portfolio dobré. Zdá se, že všechny dotazované děti byly o jeho významu přesvědčené. Mezi nejčastější odpovědi (celkově 13 žákovských odpovědí) patřilo, že je to něco, co jim zůstane na památku - budou to moci ukázat svým dětem, budou moci vzpomínat na čtvrtou/pátou třídu, až budou starší. Několik dětí (celkově 7 dětí) také uvedlo, že je to dobrý způsob, jak mít ve svých pracích pořádek a přehled, kde co je. Několikrát bylo zmíněno, že v portfolio vidí, v čem dělají pokroky a na čem by ještě měli zapracovat (takto odpovědělo 5 dětí). Jedna žákyně zmínila, že při procházení portfolio si opakuje učivo a jeden žák uvedl, že portfolio je něco, čím se může pochlubit rodičům.

Poslední otázka (uvést slova, která vystihují jejich portfolio) byla pro žáky nejsložitější. U většiny dětí jsem ale viděla skutečnou snahu zamyslet se a podat mi zajímavou a výstižnou odpověď. Za obzvlášť trefné považuji přirovnání Ondry, Valerie a Matyáše B., kteří svá portfolio nazvali: *deník mé školní práce*, *kniha naší práce* a *muzeum mého vědění*.

## **2.6.4 Žákovské portfolio z pohledu rodičů**

Poslední součástí mého výzkumného šetření bylo mapování názorů na žákovské portfolio mezi rodiči. Připomenu, že cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda rodičům portfoliové hodnocení vyhovuje, jaký v něm spatřují přínos pro ně samotné i pro jejich dítě, a v čem vidí případná úskalí.

### **2.6.4.1 Vyhovuje rodičům žákovské portfolio?**

*Vyhovuje Vám hodnocení Vašeho dítěte pomocí žákovského portfolio?*

U této otázky drtivá většina rodičů (58 z 62 dotazovaných) zvolila odpověď *ano*. Pouze 4 rodiče zvolili odpověď *těžko rozhodnout*, variantu *ne* nezvolil nikdo. Nutno podotknout, že k tomuto bodu 7 rodičů připsalo, že doposud nepovažovali portfolio za prostředek hodnocení. Tito rodiče si zřejmě s pojmem hodnocení spojují pouze určitou formu sumativního hodnocení (známky, písemnou slovní zprávu) a ono „povídání nad portfolio“ jako způsob hodnocení nepocítují.

#### 2.6.4.2 V čem vidí rodiče přínos portfolia pro ně samotné?

*V čem vidíte největší přínos tohoto způsobu hodnocení pro Vás?*

Odpovědi rodičů na tuto otázku bychom mohli seskupit do pěti nejvíce zastoupených kategorií, které jsem nazvala takto:

- Mám celkový přehled o tom, co mé dítě ve škole dělá a jak mu to jde
- Seznámím se s názorem dítěte
- Vidím vývoj dítěte
- Vidím autentické výsledky
- Mám přehled o pojetí výuky

#### **Mám celkový přehled o tom, co mé dítě ve škole dělá a jak mu to jde**

Do této první kategorie bychom mohli zařadit nejvíce odpovědí na tuto otázku. Slova jako *přehled* a *přehledné* nebo *vše pohromadě* zde byla skloňována vůbec nejčastěji.

Ukázky odpovědí:

*„Mohu se orientovat v synově měsíční práci, vidím konkrétní příklady a cvičení, které dělá ve škole.“*

*„Vidím poměrně ucelenou práci za celý rok v jednom svazku.“*

*„Mám přehled o tom, co dítě ve škole dělalo, a vidím, jak se úkolu zhostilo.“*

*„Vidím, jak syn pracuje při vyučování.“*

*„Mohu sledovat oblasti, ve kterých se vzdělává.“*

*„Přehledně sestavené ukázky z průběhu školního roku. Na jednom místě vidím kontinuálně odváděnou práci.“*

*„Získám přehled o tom, co syn ve škole dělá a jak se v tom orientuje.“*

*„Mohu vidět přehledně práci svého dítěte seřazenou podle předmětů. Je zde jak práce v hodině, tak i testy či písemné práce.“*

*„Přesný přehled o schopnostech dítěte a jeho výkonech.“*

*„Možnost nahlédnout do materiálu, který děti dělají ve škole a není v učebnici.“*

*„Vidím, co dcera ve škole dělá, ukazuje nové dovednosti, ukáže, co jí baví.“*

*„Můžu se podívat, jak moje dítě pracuje v jednotlivých hodinách, probrat s paní učitelkou mezery v učivu a doma se jim více věnovat.“*

### **Seznámím se s názorem dítěte**

Někteří rodiče oceňovali, že se díky portfoliu dozví, jak děti samy sebe hodnotí.

*„Vidím, jak se sám hodnotí a dává mi to celkový přehled o něm.“*

*„Je vidět, kde si dítě myslí, že má ještě něco dohánět, a kde si je jisté.“*

*„Přečtu si jeho osobní názor, což doma neřekne.“*

*„Vím, jak se cítí ve škole, co jí podle jejího mínění jde-nejde.“*

*„Názor dítěte a jeho vlastní hodnocení a přání, kde se zlepšit.“*

### **Vidím vývoj dítěte**

Někteří rodiče zdůrazňovali, že v portfoliu mohou jednotlivé práce porovnávat, a sledovat tak pokroky dítěte.

*„Je možné porovnávat dobré i špatné práce, vracet se k nim a rozebírat s dítětem témata.“*

*„Zhodnocení celé složky a porovnání, zda se dítě zlepšuje.“*

*„Při nahlédnutí je zřejmý vývoj dítěte (slabiny i silné stránky) v různých předmětech.“*

*„Vidím posun mezi čtvrtletími.“*

### **Vidím autentické výsledky**

Někteří rodiče oceňovali, že hodnocení pomocí portfolia je autentické, „hmatatelné“.

*„Vidím jeho práci, ne jenom známky.“*

*„Hmatatelné výsledky“*

*„Vidím realitu.“*

*„Víme, jak na tom dítě doopravdy je.“*

*„Máme zpětnou vazbu, vidím konkrétní výsledky dítěte.“*



## **Mám přehled o pojetí výuky**

Pro některé rodiče je portfolio dobrý způsob, jak se seznámit s pojetím výuky paní učitelky.

*„Přehled o celkové koncepci výuky.“*

*„Přehled o výuce - jak rozsahu, tak kvalitě.“*

*„Vidíme, co děti dělají za konkrétní činnosti a jak je za ně paní učitelka hodnotí.“*

## **Nezařaditelné odpovědi**

V odpovědích se objevily tři zajímavé výroky, které se mi nepodařilo zařadit do žádné z kategorií.

Jeden rodič zmiňoval, že portfolio je dobrý podklad pro konzultace:

*„Největší výhodou je, že při konzultacích máme všechna důležitá hodnocení a písemné práce pohromadě.“*

Objevil se i názor, že je portfolio je způsob hodnocení, který nevytváří stres:

*„Nestresuje dítě, ani rodiče.“*

Za velmi zajímavou považuji odpověď jednoho rodiče, který uvedl, že ho portfoliový způsob hodnocení baví:

*„Baví mě tento způsob hodnocení. V sešitech se nám už nechce všechno zpětně prolistovávat. Portfolio je zábavná forma hodnocení!“*

### **2.6.4.3 V čem vidí rodiče přínos portfolia pro jejich děti?**

*V čem je podle Vás hodnocení pomocí portfolia přínosné pro Vaše dítě?*

Odpovědi na tuto otázku byly taktéž velmi pestré. Odpovědi jsem proto rozdělila do následujících pěti kategorií:

- Portfolio je pro dítě zpětná vazba
- Dítě se učí ohodnotit samo sebe
- Dítě se učí mít systém ve svých pracích
- Portfolio dítě motivuje
- Portfolio zůstane dítěti na památku

## **Portfolio je pro dítě zpětná vazba**

Velmi často v odpovědích rodičů zaznívalo, že díky portfoliu dítě vidí, jak na tom je, může se poučit ze svých chyb a sledovat svůj pokrok.

Ukázky odpovědí:

*„Pro děti je portfolio okamžitá zpětná vazba na to, jak se jim daří v tom kterém předmětu.“*

*„Zpětná vazba – vidí vedle sebe úspěchy i slabší práce“*

*„Možnost podívat se zpětně na písemné práce – vyhodnotit“*

*„Může sledovat zpětně, co se naučili i svůj pokrok.“*

*„Vidí chyby, které udělal, a může se zlepšit.“*

*„Možnost uvědomit si vývoj vlastních znalostí. Možnost vrátit se a zhodnotit postupné zlepšování dovedností.“*

*„Je to pro něj dobrá zpětná vazba, může vidět, v čem se zlepšuje, zhoršuje. Poučit se z chyb.“*

*„Může sledovat progres ve výuce.“*

## **Dítě se učí ohodnotit samo sebe**

Mnoho rodičů shledalo přínosné, že se jejich dítě učí prostřednictvím portfolia hodnotit samo sebe a svou práci. Někteří dokonce připomněli, že je to dovednost, která je dnes vyžadována na mnoha pracovištích, proto je to něco, co se dětem může v budoucnu hodit.

*„Žák se učí hodnotit sám sebe, i když je mu to třeba nepříjemné. Dnes je toto vyžadováno i na většině pracovních míst. Pomáhá mu to v sebereflexi a sebeřízení.“*

*„Musí se samo ohodnotit, zamyslet se nad svou prací, vytyčit si cíle. To se jim bude hodit v celém životě.“*

*„V budoucnu bude potřebovat sebehodnocení a ukázky své práce pro výběr práce – povolání.“*

*„Učí se hodnotit samo sebe a má pak možnost slyšet názory rodičů a učitele a diskutovat, proč to vidí ten tak a ten jinak.“*

*„Mělo by děti vést k vlastnímu hodnocení svých výkonů v průběhu času.“*

### **Dítě se učí mít ve svých pracích systém**

Podle názoru rodičů je portfolio také dobrý způsob, kterým se děti učí mít ve svých školních materiálech nějaký systém. Vede je k udržování pořádku a vytváření návyků.

*„Učí se udělat si ve věcech pořádek.“*

*„Učí se zařadit a nějakým způsobem přehledně udržovat své věci.“*

*„Učí se třídit.“*

*„Učí se pracovat se svými dokumenty, dělat si plány.“*

*„Samo si zakládá práce z hodin do desek.“*

*„Vede je k samostatnosti.“*

*„Má v tom pořádek, nenosí práce v aktovce zmuchlané.“*

*„Syn se naučil skládat papíry do šanonu.“*

### **Portfolio dítě motivuje**

Tři rodiče dávají portfolio do souvislosti s motivací dětí.

*„Baví je to a motivuje.“*

*„Mohlo by ho to motivovat k větší snaze o dobré výsledky (aby měl pěkné portfolio).“*

*„Může vidět, co vytvořil, a možná by ho to mohlo motivovat k lepším výkonům.“*

### **Portfolio zůstane dítěti na památku**

Část rodičů také neopomněla zmínit, že portfolio může pro dítě být hezkou památkou na školní léta.

*„Schovává si práce na památku.“*

*„Na konci školního roku má dítě volné listy svázané v šanonu a může se k nim vracet (zůstane mu na památku).“*

*„Uvědomění si cílů, možností... Ale i památka na školu (dostáváme portfolia po skončení školního roku domů).“*

## Nezařaditelné odpovědi

I u této otázky se objevily zajímavé postřehy, které se mi nepodařilo zařadit do žádné z kategorií. Jeden rodič zdůraznil, že portfolio je i dobrým prostředkem pro učení:

*„Má dcera si lépe zapamatuje dané poznatky a může se k nim v případě potřeby vracet.“*

Jeden rodič zmínil, že portfolio dítěti pomáhá vidět souvislost jeho práce s hodnocením:

*„Dítě vidí příklady v souvislosti s hodnocením.“*

Dva rodiče také uvedli, že díky portfoliu dítě ví, o čem je během konzultací řeč.

*„Přímo vidí, o čem se na konzultaci bavíme, připomene si, co dělal a jak mu to šlo.“*

*„Napadá mě pouze to, že při konzultacích ví, o čem se bavíme, a někdy i popisuje, co tam nakreslil, napsal...A proč.“*

### 2.6.4.4 V čem vidí rodiče úskalí žákovského portfolia?

*Pokud vidíte nějaká úskalí v tomto způsobu hodnocení, uveďte je, prosím*

K úskalím, která přináší práce s žákovským portfoliem, se vyjádřila menší část rodičů. Přesto se v dotazníku objevilo několik zajímavých názorů, které jsem kategorizovala následujícím způsobem:

- S portfoliem se setkávám příliš málo
- Rozhovor nad portfoliem může dítě stresovat
- Portfolio nemusí být vypovídající
- Přináší více práce pro učitele
- Mám určité nejasnosti, pochybnosti

#### S portfoliem se setkávám příliš málo

Celkem čtyři rodiče uvedli, že do portfolií svých dětí mohou nahlédnout málokdy. Z toho dva rodiče také uvedli, že během konzultací nebývá tolik času si celé portfolio prohlédnout.

*„ V 1. třídě nosil domů vždy po měsíci portfolio, ve 2. třídě ho vidíme pouze při konzultacích a třídních schůzkách.“*

*„Portfolio vidím pouze 2x ročně.“*

*„Portfolio vidím od září 2015 podruhé, přičemž jen jednou v domácím prostředí, kde máme aspoň přes víkend možnost nahlédnout, ale i to je málo. Poprvé jsme portfolio viděli s dcerou na konzultacích v listopadu 2015 a tam nebyl čas vše prohlédnout, natož nad ním diskutovat s dcerou či dokonce vyučujícím... Chce to častěji domů.“*

*„Portfolio je uložené ve škole, takže jako rodič nemám možnost na něm s dítětem jakkoliv pracovat. Při schůzce učitel-rodič-žák je obvykle tak málo času, že si portfolio prohlédnu spíše jen tak zběžně pro formu.“*

### **Rozhovor nad portfoliem může dítě stresovat**

Dva rodiče zmínili, že rozhovor nad portfoliem může být pro dítě stresující. Jeden rodič zmínil, že může být dítěti nepříjemné mít v portfoliu práce, které se mu nepovedly.

*„Méně odolné děti mohou hodnocení tváří v tvář hůře snášet. Není před tím úniku.“*

*„V 1. třídě to bylo pro mou dceru dost stresující, ale nyní to беру jako zkušenost, která jí pomohla. Z počátku jsem v tom mnoho přínosu neočekávala, ale v průběhu 3 let docházky jsem názor změnila.“*

*„Pokud by syn něco opravdu zkazil, tak se mu to bude přítomností v portfoliu pořád připomínat.“*

### **Portfolio nemusí být vypovídající**

Čtyři rodiče uvedli, že portfolio nemusí být zcela vypovídající, pokud se s ním nepracuje vhodným způsobem, či do něj nejsou zakládány materiály, které o něčem svědčí.

*„Ne, jen systematicčnost od vyučujícího. Paní učitelka má dokonale zvládnutý systém, ale u druhého syna vyučující toto nemá a portfolio nemá žádnou vypovídající hodnotu.“*

*„Pokud není při sestavování portfolia postupováno správně, nedostaneme správné a pravé výsledky.“*

*„Není to celek. Chybí mi tam okrajové předměty (např. informatika), se kterými mají některé děti dost problémů.“*

*„Mohlo by být ve shromáždění práce, pokud by nebyla možnost ji zhodnotit, s dítětem probrat.“*

## **Přináší více práce pro učitele**

Dva rodiče uvedli jako úskalí portfolia zátěž, kterou přináší učitel.

*„Nic mě nenapadá. Snad jen větší časová náročnost a více práce pro učitele. Ne každý je ochoten ji vynaložit. Jsem ráda, že naše paní učitelka se našim dětem tolik věnuje, je to obdivuhodné a vážíme si toho.“*

*„Možná náročnost pro učitele. Jinak pro děti je to, myslím, dobré.“*

## **Mám určité nejasnosti, pochybnosti**

Dva rodiče také využili dotazníku pro sdělení svých nejasností či pochybností, které vůči práci s portfoliem pociťují.

*„Nerozumíme úplně zařazení dokumentů, zda je zvolilo dítě či učitel a zda jsou tam všechna zásadní cvičení.“* U této odpovědi moc nerozumím tomu, proč se daný rodič na tyto nejasnosti nezeptá svého dítěte.

*„Dítě se učí systematicky evidovat výstupy své práce, jestli to ale vědomě oceňuje, těžko říci.“*

K této poslední odpovědi připojím na závěr dvě otázky k zamyšlení: Je důležité, aby dítě na prvním stupni vědomě oceňovalo tuto činnost? Nestačí, že o jejím významu vědí učitelé a rodiče?

## **2.6.5 Shrnutí a interpretace dotazníkového šetření mezi rodiči**

Dotazníkové šetření mezi rodiči překonalo má očekávání zejména v pestrosti odpovědí. Neočekávala jsem, že se rodiče budou nad žákovským portfoliem zamýšlet z tolika různorodých hledisek. Za cenné zjištění považuji fakt, že více než polovina dotazovaných rodičů (celkem 32) oceňuje přehled o školní práci dítěte, který jim žákovské portfolio nabízí. Hodnocení má informovat – tak zní jeden z požadavků kvalitního hodnocení podle autorek Košťálové, Mikové, Stang (viz kap. Jak vypadá kvalitní hodnocení?). Žákovské portfolio skutečně informuje a velká část dotazovaných rodičů si toho váží. Za cenné zjištění považuji i to, že velké množství rodičů (celkem 21 odpovědí) kladně hodnotí možnost sebehodnocení žáků a uvědomují si jeho význam. Někteří rodiče ho dokonce dávali do souvislosti s rozvojem pracovní kompetence (sebehodnocení je dovednost, která je dnes vyžadována na mnoha pracovních místech, portfolio může v budoucnu dítěti

napomoci při volbě povolání). V kapitole Podmínky pro rozvoj hodnocení bylo zmíněno, že pro rozvoj sebehodnotících dovedností žáků je důležitá i informovanost rodičů o významu sebehodnocení a jeho formách, které ve třídě probíhají. Domnívám se tedy, že tato podmínka je ve všech třídách, kde jsem prováděla dotazníkové šetření, naplňována.

Překvapilo mě, že v odpovědích rodičů pouze dvakrát zaznělo, že konzultace nad portfoliem může být pro dítě stresující. Očekávala jsem, že toto zazní vícekrát. Přestože věřím, že konzultace se všemi paní učitelkami z mého výzkumného vzorku probíhají v převážně povzbudivém a přátelském duchu, přijde mi naprosto pochopitelné, že některé děti mohou být z konzultací nervózní. Obzvláště bych to očekávala u dětí, které jsou introvertní, nebo mají sklony k naučené bezmoci (viz kap. Sebehodnocení a sebeúcta). Překvapilo mě také, že ani jednou v odpovědích nezaznělo, že i pro rodiče nebylo zpočátku lehké či příjemné hodnotit dítě za jeho přítomnosti. Rodiče si konzultace ve třech s hodnocením pomocí portfolia asi mnohdy nespojili, či s tímto faktem nikdy problém neměli. V jedné odpovědi se přeci i objevilo, že portfolio nestresuje dítě ani rodiče.

Oceňuji snahu rodičů zamyslet se nad úskalími, které portfolio přináší, i v hypotetické rovině. Rodiče mnohdy neviděli úskalí v hodnocení pomocí portfolia, které je realizováno u nich ve třídě, ale přesto uváděli problémy, které by se podle jejich názoru mohly vyskytnout (týká se to zejména odpovědí v kategorii Portfolio nemusí být vypovídající).

Dotazníkové šetření vyznělo velmi pozitivně. Rodiče spatřují přínos žakovského portfolia v mnoha různých oblastech, ať už se jeho přínos týká jich jako rodičů, nebo jejich dětí. Uvedené výhody portfolia jednoznačně převažovaly nad uvedenými nevýhodami. Samozřejmě otázkou zůstává, co si o žakovském portfoliu myslí zbývajících 55 rodičů, kteří můj dotazník nevyplnili. Dá se předpokládat, že dotazník vyplní spíše ti rodiče, kteří vidí v portfoliu smysl, a mají tudíž co psát. Nicméně i tak se domnívám, že dotazníkové šetření přineslo zajímavé postřehy, které mohou dané paní učitelky povzbudit, že se o významu činností, které s dětmi dělají, mezi rodiči (aspoň některými!) ví.

Na závěr ještě připojuji jednu rodičovskou odpověď:

*„Já v tomto hodnocení úskalí nevidím. Je to jiné než za našeho mládí, mám průběžný přehled, co dítě ve škole dělá, a to se mi líbí.“*

## 2.7 Závěry výzkumu

### 2.7.1 Návrat k výzkumným otázkám

Nyní se vrátím k výzkumným otázkám, které jsem si stanovila na počátku výzkumu. Některé odpovědi už v dokumentu zazněly, některé ještě hlouběji rozeberu a některé odpovědi sumarizuji.

#### V čem se shoduje a v čem se liší hodnocení pomocí portfolia v pojetí různých učitelů?

Žákovské portfolio bylo v pojetí každé paní učitelky jiné. Nejen, že se práce s portfoliem lišila mezi učitelkami z různých škol, ale i paní učitelky ze stejné školy nepracují s žákovskými portfolii zcela stejně. Nyní uvedu oblasti, ve kterých se práce s portfoliem mezi dotazovanými učitelkami odlišovala nejčastěji:

- Druh portfolia, který s dětmi vytvářejí
- Intervaly mezi zakládáním prací a předmět, který je této činnosti „obětován“
- Způsob uspořádání portfolia
- Posílání portfolia domů – ano/ne
- Formy sebehodnocení
- Sumativní hodnocení portfolia – ano/ne

#### Druh portfolia, který s dětmi vytvářejí

Všechny paní učitelky vedou s dětmi ve své třídě nějakou formu **sběrného portfolia**, do kterého žáci zakládají veškeré své školní práce. Paní učitelka Lenka, Tereza a Ludmila s dětmi ale vytváří kromě sběrného portfolia i portfolio **výběrové**. U paní učitelky Lenky má toto výběrové portfolio spíše charakter dokumentačního portfolia, zakládají se do něj práce, které jsou nějakým způsobem významné pro hodnocení nebo pro další učební postup žáků. O tom, které práce to budou, rozhoduje paní učitelka. Paní učitelky Tereza a Ludmila vytváří s dětmi reprezentativní portfolia, která obsahují nejlepší práce žáků za celou jejich dosavadní školní docházku. Rozhodnutí, které práce se těmito ukázkami stanou, nechávají paní učitelky na dětech. Paní učitelka Ludmila tento výběr prací realizuje začátkem školního roku, kdy si děti vyčlení práce ze svého sběrného portfolia z předešlého



roku. Paní učitelka Tereza dělá s dětmi výběr prací každý měsíc a z těchto prací pak žáci ještě na konci roku vybírají ty materiály, které si chtějí přenést do nového portfolia v dalším ročníku. Domnívám se, že oba dva způsoby mají něco do sebe. V pojetí paní učitelky Ludmily je to, podle mého názoru, moc hezký start do nového školního roku, zároveň je ale třeba na výběr prací vyhradit dost času, protože portfolia dětí z celého předešlého ročníku jsou pravděpodobně dost obsáhlá. U paní učitelky Terezy může být výběr prací časově méně náročný, jelikož portfolia již probraná jsou. Přijde mi ale trochu škoda, že děti každý měsíc mohou vyhazovat práce, se kterými nejsou spokojeny. Myslím, že lepším řešením by byl tzv. **koš**, o kterém se zmiňovala paní učitelka Marie. V některou chvíli si totiž děti mohou myslet, že danou práci už nebudou potřebovat, nebo že ji nechtějí mít na očích, ale po určité době by se k ní možná rády vrátily. Jak uváděl jeden chlapec v rozhovoru – budeme se moci po letech smát tomu, co jsme tam tenkrát udělali za chyby a zavzpomínat... Paní učitelky Vladka a Věra zmiňovaly, že výběrová portfolia s dětmi teprve budou vytvářet. U paní učitelky Věry to bude výběrové portfolio za 1.-3. ročník, u paní učitelky Vladky to bude tzv. **mistrovské dílo**, reprezentační portfolio za celý první stupeň. Práce do mistrovského díla děti vybírají až v pátém ročníku. Věřím, že tento výběr může dětem zabrat skutečně hodně času a můžou při něm zažít nemálo veselých momentů, když narazí na své nejstarší práce, které jim pravděpodobně už dávno vypadly z paměti.

### **Intervaly mezi zakládáním prací a předmět, který je této činnosti „obětován“**

Na činnosti spojené s portfoliem je potřeba vyhradit někdy čas. Jen samotné zakládání může u dětí, obzvláště na počátku školní docházky, být poměrně časově náročnou aktivitou. Každá paní učitelka na to vyhraduje čas po jinak dlouhé době a v jiném předmětu. Paní učitelky Vladka a Marie na tyto činnosti vyčleňují čas v předmětu Člověk a svět práce, paní učitelka Vladka každý týden, paní učitelka Marie za delší časové období (dva týdny, měsíc). Paní učitelka Jitka uváděla, že práci s portfoliem věnuje hodinu pracovních činností jednou za měsíc, paní učitelka Ludmila zase hodinu čtení. Některé paní učitelky rovnou vyhradí celou hodinu nejen na zakládání, ale i na sebehodnocení a případně další činnosti s portfoliem. Například paní učitelka Lenka tuto hodinu realizuje každý týden v pondělí první hodinu. Dalo by se říci, že u paní učitelek spíše převládá zakládání prací po delším časovém úseku (po dvou týdnech, měsíci), výjimkou je paní učitelka Petra, v jejíž třídě děti zakládají práce hned ten den, kdy je vytvořily. Velmi mě zaujalo, že paní učitelka dětem neurčuje přesnou chvíli, kdy to mají učinit, jen trvá na tom, aby to bylo do konce školního dne. Je to dost nezvyklé, obzvláště když si uvědomíme, že

paní učitelka Petra učí prvňáky. V mém výzkumném vzorku i paní učitelky ze čtvrtých a pátých tříd ještě dětem toto určovaly. Paní učitelka Petra tímto způsobem děti učí přebírat zodpovědnost za svou práci a zdá se, že tento systém v její třídě funguje.

### **Způsob uspořádání portfolia**

Uspořádání portfolia nechávají některé paní učitelky čistě na dětech (pí uč. Vladka, Marie, Lenka, Věra, Jana), některé ho dětem určují (pí uč. Dagmar, Tereza, Jitka, Lucie, Petra). Oba dva přístupy mají jistě své pro a proti. Pokud dětem určíme, jak má být portfolio uspořádáno, je pravděpodobné, že portfolio skutečně uspořádané bude (jak uváděla pí uč. Lucie – i u těch méně pečlivých žáků stále systém zřejmý je). Pokud dětem ale necháme volnost, mohou si objevit systém, který jim bude vyhovovat více, samotným uspořádáváním se mohou mnohému naučit a portfolio bude celkově více „jejich vlastní dílo“. Na druhou stranu hrozí riziko, že některé děti si prostě žádný systém nevytvoří, či budou mít jen údajný chronologický systém, jako Matěj a Tadeáš z páté třídy, který je očividně ne zcela funkční. Jak si paní učitelka Jana si povzdychla, některé děti mají v portfoliích chaos. Napadlo mě, zda to taky nemůže být tím, že děti nepocítily potřebu si systém vytvořit, protože s portfoliem tak často nepracují. Vybírají svůj pokrok jednou za dva měsíce, ale více do portfolií nahlížet nemusí. Možná kdyby paní učitelka Jana portfolio více využívala i během vyučování, jako to dělá třeba paní učitelka Petra, děti by zjistily, že je výhodné mít práce nějakým způsobem roztříděné. Některé žáky by ale možná ani to nepřesvědčilo. Některé děti (ale i dospělí!) zkrátka nejsou systematici a udržovat ve svých dokumentech nějaký řád je pro ně úkol nad jejich síly. Každý jsme jiný, každému vyhovuje něco jiného, ne každému je portfolio blízké. Je proto otázkou, zda tyto děti do určitého systému nutit za každou cenu či je dokonce na základě toho hodnotit. Paní učitelky z mého výzkumného vzorku to většinou řeší tak, že oceňují snahu dětí, které si svá portfolia vedou pečlivě a systematicky, ale děti, které toto nezvládají, netrestají negativním hodnocením. Poskytnou jim popisnou zpětnou vazbu, dají doporučení, ale to je vše. Myslím, že v otázce uspořádání portfolia bych se přiklonila k názoru paní učitelky Věry. Paní učitelka Věra uváděla, že v první třídě děti měly systém uspořádání zadaný, aby se děti naučily, že se práce vůbec nějak třídit mohou. Později to však už nechala na nich, na jejich osobním přístupu a jejich preferencích.

### **Posílání portfolia – ano/ne**

Ani v otázce posílání/neposílání portfolia domů nebyl názor mezi paní učitelkami jednotný. Zhruba polovina paní učitelek portfolio domů posílá, druhá polovina ne. Paní učitelky Marie, Lenka a Jitka portfolio domů posílají zejména okolo doby konzultací, aby si žáci mohli dát portfolio do pořádku, či se pomocí portfolia na konzultace připravit. Jako výhodu posílání portfolia domů lze jmenovat, že rodiče se mohou více do hodnocení prací zapojit, mají větší přehled o tom, které práce přibyly, děti mohou na portfoliích pracovat i doma a zakládat tam i materiály, které vytvoří mimo školu. Jako úskalí posílání portfolia domů uvedme, že portfolio je zpravidla těžké, objemné, špatně se s ním manipuluje. Některé paní učitelky uváděly, že se portfolio někdy v domácím prostředí ztratilo, nebo se po cestě zničilo. Otázku ano, či ne, si tedy každý učitel musí zodpovědět sám podle svých přesvědčení a zkušeností.

### **Sumativní hodnocení portfolia – ano/ne**

Všechny paní učitelky používají žákovská portfolia k formativnímu hodnocení nebo k sebehodnocení. Hodnocení portfolia jako celku uvedla pouze paní učitelka Vladka, v jejíž třídě je portfolio součástí známky z předmětu Člověk a svět práce na vysvědčení. Pro toto sumativní hodnocení má paní učitelka vytvořena kritéria, která na počátku školního roku spolu s dětmi stanovila. Některé paní učitelky hodnotí přístup k portfoliu ve slovním hodnocení (např. pí uč. Marie, nebo pí uč. Tereza), ostatní paní učitelky portfolio sumativně nehodnotí.

V čem se naopak práce s žákovským portfoliem u všech paní učitelek shodovala? Ve třídách všech učitelek má žákovské portfolio podobu šanonu s euroobaly (kromě sběrného portfolia ve třídě pí uč. Terezy, které má podobu šuplíčku). Všechny paní učitelky, které učí na škole, kde probíhají tripartity, využívají portfolio jako hlavní podklad pro tyto konzultace. U všech paní učitelek je také žákovské portfolio aktivně využíváno pro formativní hodnocení, sebehodnocení, nebo jako prostředek učení.

### **Jakým způsobem využívají učitelé portfolio k sebehodnocení žáků?**

Paní učitelky využívají portfolio k sebehodnocení v **písemné** i **ústní** formě. Ústní podobu má zejména při konzultacích učitel-rodič-žák, nebo během hodnotících hodin, kdy žáci komentují své úspěchy, pokroky, aha práce apod. Paní učitelka Lenka a paní učitelka

Tereza zmiňovaly celoroční sebehodnocení, které se s žáky pokouší realizovat. I toto sebehodnocení mělo v jejich provedení ústní podobu.

V písemné podobě probíhá sebehodnocení u paní učitelek Vladky, Marie a Jitky, kdy si žáci vybírají své práce (u pí uč. Marie AHA práce, JÚ práce, POKROK) a připojují k nim na lepicí papírek svůj komentář. Jako velmi zajímavé považují vzájemné hodnocení žáků u paní učitelek Jitky a Lucie, kdy žáci lepí papírky se svým oceněním i do portfolií svých spolužáků.

Všechny paní učitelky také využívají portfolio k archivaci všech sebehodnotících archů dětí.

### **Jaký přínos, případně úskalí, spatřují v této formě hodnocení učitelé, žáci a rodiče?**

Paní učitelky, rodiče i žáci se shodli na tom, že portfolio je něco, co dětem zůstane na památku, k čemu se budou moci vracet a vzpomínat. Všechny tři strany také uváděly, že je to dobrý způsob, jak mít v materiálech přehled a sledovat pokroky v učení. Rodiče zdůrazňovali, že mají díky portfoliu přehled, co ve škole děti dělají, jak se jim to daří a také co si o své školní práci samy děti myslí. Učitelky a rodiče oceňují, že se žáci učí ohodnotit sami sebe, a také se učí vytvářet si ve svých pracích systém. Učitelky i rodiče vidí v portfoliu dobrý nástroj pro autentické hodnocení. Paní učitelky Vladka a Marie zmiňovaly, že portfolio je také prostředek pro sebepoznání a sebeprezentaci dítěte – učí se prezentovat svou práci, a to jak před učitelem a rodiči, tak i před svými spolužáky. Paní učitelka Tereza uváděla, že portfolio je také způsob, jak dávat dětem najevo, že produkty jejich školní práce jsou důležité, že je na místě jim věnovat pozornost, že to nejsou jen „nějaké cáry papírů“. Z úst několika paní učitelek také zaznívalo, že žákovské portfolio je určitá forma prezentace jejich práce s dětmi, kterou mohou předložit před rodiče, nebo třeba jejich pana ředitele. Přestože většina paní učitelek portfolio sumativně nehodnotí, při sumativním hodnocení jim portfolio slouží jako dobrý pomocník. Portfolio je pro ně podklad pro oprávněné hodnocení a také jako zdroj dalších informací o dítěti, když si nejsou jisté, k jaké známce se přiklonit.

Úskalí portfolia uvedlo minimum rodičů. Někteří ho spatřují v nedostatku příležitostí nahlížet do portfolia častěji. Mezi názory paní učitelek jasně vládlo úskalí v časové náročnosti zakládání prací. Toto úskalí si uvědomují i někteří rodiče. Jak ale většina paní

učitelek uváděla, čas, který do této činnosti vloží, se jim v mnohém vrátí. Portfolio za to podle jejich mínění stojí. I za cenu, že čas na práci s ním musí „uloupit“ z některého školního předmětu.

### **Lze podle dotazovaných učitelů efektivně hodnotit pomocí portfolia již od 1. ročníku?**

Odpověď zní ano. Zkušenosti s žákovským portfoliem v první třídě měly všechny paní učitelky a téměř všechny jsou přesvědčené, že se portfolio dá dobře vést i s prvňáčky. Paní učitelka Lucie si zatím není úplně jistá, nakolik je portfolio v první třídě efektivní, jelikož právě u prvňáčků její první pokusy s žákovským portfoliem selhaly. Jak ale paní učitelka uvedla, možná to bylo i tím, že práci s portfoliem tehdy neměla ještě zcela promyšlenou. Paní učitelky zmiňovaly, že i když je práce s portfoliem v prvních třídách v mnohém náročnější – zakládání je pro děti složité, možnosti pro sebehodnocení jsou omezené – není nemožná. Paní učitelka Tereza uváděla, že v první třídě vzniká spousta volných prací, které je potřeba někde založit tak jako tak, tak proč rovnou nevyužít portfolia. Navíc čím dříve se děti naučí s portfoliem pracovat, tím dříve se může i efektivně využívat pro různé hodnotící a sebehodnotící činnosti. Děti se v první třídě neučí jen číst, psát a počítat, učí se i určitým pracovním návykům, komunikativním dovednostem a také se učí přijímat zodpovědnost za svou školní práci. Pro rozvoj těchto dovedností můžeme využít právě i žákovské portfolio.

### **2.7.2 Jak začít s žákovským portfoliem – doporučení pro učitele**

Jak je z výsledků mého výzkumného šetření zřejmé, určit jeden jediný efektivní způsob, jak pracovat s portfoliem na prvním stupni základní školy, není možné. Pojetí žákovského portfolia bylo u každé paní učitelky jiné, těžko bychom však mohli určit jedno nejlepší. Všechny paní učitelky využívají ve svých třídách portfolia efektivně, protože s nimi pracují tak, jak ony samy považují za smysluplné a účelné. Během mého výzkumného šetření jsem dospěla k názoru, že pro efektivní práci s žákovským portfoliem je velmi důležitá možnost volby. Učitel by měl vědět o možnostech, které žákovské portfolio nabízí, ale sám by si měl zvolit, jak s portfolii žáků bude pracovat podle toho, co je jemu samotnému blízko, co vyhovuje jemu i jeho žákům, a v čem vidí smysl. Přestože tedy

nejde dát univerzální návod, jak portfolio začít uplatňovat, ráda bych na základě poznatků získaných z teorie i výzkumu sestavila určitý soubor podnětů a otázek, které bych doporučila učitelům zvážit, než se do práce s portfolií ve svých třídách pustí.

- 1) **POJETÍ VÝUKY** – Je mé pojetí výuky takové, aby se v něm dal uplatnit portfoliový způsob hodnocení? Vzniká při mých hodinách dostatek materiálů, které by mohly být součástí portfolio? V tradičním pojetí výuky, kde je vše převážně v sešitech, bude asi celkem těžké vytvářet portfolio. I když nevylučuji, že i učitel, který je spíše tradičně zaměřený, by si mohl najít způsob, jak portfolio do své výuky začlenit.
- 2) **ÚČEL PORTFOLIA** – K jakému účelu bude portfolio sloužit? Při jakých činnostech budeme s žáky portfolio využívat? Budou ho žáci využívat k sebehodnocení? Jestli ano, tak jakým způsobem? Pouze v ústní formě, nebo i v písemné?
- 3) **ČAS** – Práci s portfoliem je nutno věnovat čas. Jsem ochoten/a čas na práci s portfoliem vyhradit? Kdy budou žáci s portfoliem pracovat? Určím si konkrétní hodiny, které pro aktivity s portfoliem vyčlením? Po jak dlouhých intervalech tyto hodiny budu opakovat? U dětí mladšího školního věku se doporučuje dodržovat pravidelně se opakující rituály.
- 4) **VÝBĚR PRACÍ** - Které práce budou žáci do portfolio zakládat? Vše, co při výuce vznikne, nebo jen některé vybrané práce? A budu o výběru prací rozhodovat já, nebo si práce budou vybírat sami žáci?
- 5) **USPOŘÁDÁNÍ PORTFOLIA** – Budu vyžadovat, aby měli žáci portfolio uspořádané? Nechám na žácích samých, aby si našli svůj systém? Nebo budeme mít jednotný systém uspořádání v celé třídě? Pokud se učitel rozhodne zadat jednotný systém pro celou třídu, má různé možnosti volby – po předmětech, po měsících, po vzdělávacích oblastech, chronologicky...
- 6) **UMÍSTĚNÍ PORTFOLIÍ VE TŘÍDĚ** – I toto je nutno zvážit. Postupně se zaplňující šanony zaberou docela dost místa. Kam portfolio ve třídě umístíme? Mělo

by to být nějaké bezpečné a zároveň dobře dostupné místo (některé děti si rády prohlíží svá portfolia i o přestávce). Inspiraci na tři způsoby umístění portfolioů ve třídě nabízím v Příloze č. 20

- 7) **FINANCOVÁNÍ MATERIÁLŮ** – Čistě praktickou otázkou také je, kdo bude financovat materiály, které jsou na tvorbu portfolia potřeba. Budou všichni rodiče ochotni pořídit dítěti šanon a desky? Nebo budou potřebné materiály nakoupeny ze společných třídních peněz?
- 8) **POSÍLÁNÍ PORTFOLIA DOMŮ** – Budu posílat portfolio domů? Pokud ano, jak často? Budu po rodičích vyžadovat nějakou zpětnou vazbu? (Inspiraci na dopis pro rodiče lze najít např. v metodickém průvodci *Začít spolu*, Kargerová, Krejčová, 2003) Pokud děti portfolio domů odnášet nebudou, kdy budou mít rodiče možnost si portfolio prohlédnout?
- 9) **HODNOCENÍ PORTFOLIA** – Jakým způsobem bude portfolio sloužit hodnocení? Využiji ho jen k formativnímu hodnocení, nebo chci hodnotit portfolio i sumativně, čili jako celek? Pokud chci uplatnit sumativní hodnocení, jaká kritéria si zvolím? A stanovím je já sám/sama, nebo spolu s žáky?
- 10) **CO S PORTFOLIEM DÁL** – Skončí školní rok a je tu otázka, co s portfoliem dál. Odnese si ho žáci domů? Zůstane ve škole? Budeme s ním pracovat i v dalším školním roce? Vyberou si děti některé práce, které si přenesou do portfolia pro další ročník? Nebo chceme raději začít zcela nové portfolio?

## Závěr

Diplomová práce byla věnována tématu hodnocení a sebehodnocení prostřednictvím žákovského portfolia na prvním stupni základní školy. V teoretické části byl prezentován kontext současného pojetí školního hodnocení, pozornost jsem zaměřila zejména na sebehodnocení a žákovské portfolio. Zpracování teoretické části mi pomohlo k utřídění poznatků o školním hodnocení a k pojmenování jevů z výzkumné části vhodnými termíny. V práci jsem se snažila nacházet spojitosti mezi teorií a praxí, propojovat vzájemně související témata a udržovat si od získaných informací kritický odstup.

Ve výzkumné části jsem představila výzkumný problém, cíle, výzkumné otázky, metodologii výzkumného šetření a výsledky výzkumu. Za obzvláště cenné považuji zmapování pedagogické činnosti s žákovským portfoliem u jedenácti dotazovaných učitelek. Pojetí žákovského portfolia těchto paní učitelek považuji za příklady dobré praxe a zajímavý zdroj inspirace. Setkání s paní učitelkami mě v mnoha směrech obohatilo a přineslo mi pozoruhodné podněty nejen pro účely mé diplomové práce, ale i pro mou budoucí pedagogickou praxi. Velmi si vážím, že jsem měla možnost setkat se s profesionály ve svém oboru, kteří do své práce vkládají tolik času, energie a nadšení.

Při tvorbě diplomové práce jsem dospěla k názoru, že žákovské portfolio skutečně může dobře sloužit pro formativní autentické hodnocení a jako dobrý podklad pro sebehodnocení žáků. Domnívám se, že význam žákovského portfolia však spočívá hlavně v činnostech, které práci s ním provází. Samotný šanon s pracemi žáků k úspěšnému portfoliovému hodnocení nestačí. U všech paní učitelek sloužilo portfolio jako doplňkový způsob hodnocení, já sama si v podmínkách primární školy také nedokážu zcela představit, že by hodnocení mohlo probíhat pouze na základě portfolia. Celkově vnímám potenciál portfolia spíše v oblasti formativního hodnocení než sumativního. Věřím, že žákovské portfolio se dá dobře propojovat, jak se známkováním (portfolio může sloužit jako dobrý podklad známky), tak se slovním hodnocením. Domnívám se, že výzkumné otázky, které jsem si na počátku šetření položila, jsem si zodpověděla. V některých oblastech možná i do větší hloubky, než jsem původně očekávala. Myslím, že závěry z mého výzkumu by mohly posloužit nejen mně v mé budoucí pedagogické praxi, ale i učitelům, či studentům učitelství, které by žákovské portfolio blíže zajímalo.

Výzkumná část mé práce přináší určitý průřez možnostmi, které žákovské portfolio na prvním stupni základní školy nabízí. Považovala bych za užitečné, kdyby na mou práci



bylo navázáno případovou studií ve třídě některé z paní učitelek. Dlouhodobé mapování její práce s žákovským portfoliem by jistě mohlo přinést zajímavé výsledky. Všechny paní učitelky jsou navíc otevřeny sdílení svých zkušeností, čehož by bylo, dle mého názoru, škoda nevyužít. Činnosti, které s dětmi ve svých třídách dělají, totiž za pozornost rozhodně stojí!

# Seznam použitých zdrojů

## Monografie

CANGELOSI, J., S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7367-118-2

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5

DVOŘÁKOVÁ, M. *Charakteristika slovního hodnocení*, In *Slovní hodnocení*. IUVENTA Kroměříž: PAU, 1994

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HORNBY, A., S., TURNBULL, J. (ed.). *Oxford advanced learner's dictionary: of current English*. 8th ed. Oxford: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-479900-3

KALBÁČOVÁ, J. *Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy*, In *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-47-1.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

KONEČNÁ, V. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.

KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2015. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŠTÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J.: *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9

KOŠTÁLOVÁ, H, MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011, ISBN 978-807-3921-699

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života* In HELUS, Z., LUKÁŠOVÁ, H. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H., CHALOUPKOVÁ, L. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7894-9.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. Step by step. ISBN 80-7178-695-0.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

MCKAY, P. *Assessing young language learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. ISBN 0521841380.

NOVÁČKOVÁ, J. *Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte*, In STARÁ, J. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe 2006, ISBN 80-863-0728-X.

OBST, O. *Hodnocení výsledků výuky*, In KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SEDLÁČKOVÁ, D.: *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-717-8262-9.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-942-9

VÁCLAVÍK, A. *Žákovské portfolio: od konceptuálního rámce k výzkumnému designu případové studie*, In JANÍK, T., PEŠKOVÁ, K. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-6132-3.

## **Periodika**

BERAN, V., VINKLEROVÁ, J. *Žákovské knížky, týdenní plány, portfolia. Ředitelské listy*. 2007, 2007-08(3), ISSN: 1210-7786

BREŇÍKOVÁ, M. *Chcete radu, co a jak zlepšit, nebo známku? Rodina a škola: časopis pro rodiče a učitele*. Praha: Portál, 2012, 59, ISSN: 0035-7766

STRAKOVÁ, J. *Pracovní portfolio. Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2005, 11(10), 8-10. ISSN 1211-6858.

STRAKOVÁ, J. *Dokumentační portfolio. Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2006, 12(1), 6-7. ISSN 1211-6858.

STRAKOVÁ, J. *Prezentační portfolio. Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2006, 12(2), 6-7. ISSN 1211-6858.

STRAKOVÁ, J. *K hodnocení práce a výsledků žáka slouží i portfolio. Rodina a škola*. 2006, 53, 7. ISSN 0035-7766

VÁCLAVÍK, A. *Portfolio: Příběh učení žáka. Komenský : odborný časopis pro učitele základní školy*. 2015, 12(2), 23-27. ISSN 0323-0449.

## Internetové zdroje

*Assessment in the Primary School Curriculum: Guidelines for Schools* [online]. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, 2007 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/assess%20%20guide.pdf>

BAGLEY, P., B., *Authentic Assessment: How Do Portfolios Fit the Picture?* (1995). *UNF Theses and Dissertations*. Paper 220. Dostupné z: <http://digitalcommons.unf.edu/etd/220>

Co je portfolio. In: *Systémový projekt Kvalita I* [online]. CERMAT, 2007 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: [http://www.esf-kvalita1.cz/osobni\\_portfolio-koncepce.php](http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfolio-koncepce.php)

GRACE, C. The Portfolio and It's Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. In: *ERIC Digest* [online]. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana I, 1992 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <http://www.ericdigests.org/1992-1/use.htm>

JANČAŘÍKOVÁ, K. Žákovské portfolio - vhodná forma hodnocení environmentální výchovy. *Envigogika: Charles University E - journal for Environmental Education* [online]. 2007, II.(3), 1-9 [cit. 2016-03-02]. DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.23>. Dostupné z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/viewFile/23/25>

MCDONALD, E. The New Teacher Advisor: Student Portfolios as an Assessment Tool. In: *Education World: Connecting educators to what works* [online]. Education World, 2011 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: [http://www.educationworld.com/a\\_curr/columnists/mcdonald/mcdonald025.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/columnists/mcdonald/mcdonald025.shtml)

Portfolio Final Evaluation: Teacher Rating. In: *TeacherVision* [online]. Prentice-Hall: Pearson Education, 2000 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <https://www.teachervision.com/tv/printables/07AAAM51.pdf>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

SHARP, J.: Using portfolios in the classroom, Dept. of Chem. Eng., Vanderbilt Univ., Nashville, TN, USA, 1997. [cit. 2016-03-02] Dostupné z: <http://fie-conference.org/fie97/papers/1427.pdf>

TOMKOVÁ, A. Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. *Metodický portál: Články* [online]. 03. 08. 2007, [cit. 2016-03-02]. Dostupné z :

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CÍLE-V-PRIMÁRNÍ-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785.

## Seznam příloh

Příloha č. 1 - Rozhovor s pí uč. Marií ze ZŠ Červená (říjen 2015)

Příloha č. 2 – Rozhovor s žáky ze ZŠ Růžová (únor 2016)

Příloha č. 3 – Ukázky vyplněných dotazníků

Příloha č. 4 – Ukázky z portfolií ze třídy pí uč. Marie

Příloha č. 5 – Ukázky z portfolií ze třídy pí uč. Věry

Příloha č. 6 – Ukázka sebehodnocení ze třídy pí uč. Věry

Příloha č. 7 – Ukázka týdenního plánu ze třídy pí uč. Lenky

Příloha č. 8 – Ukázky žákovských komentářů v portfoliu ve třídě pí uč. Jitky

Příloha č. 9 – Ukázky vzájemného hodnocení portfolia ve třídě pí uč. Jitky

Příloha č. 10 – Očekávání od 4. třídy – žáci pí uč. Lucie

Příloha č. 11 – NEJ práce, součást portfolia žáků ze třídy pí uč. Lucie

Příloha č. 12 – Ukázka sebehodnocení žáka ze třídy pí uč. Lucie

Příloha č. 13 – Ukázky vzájemného hodnocení žáků ve třídě pí uč. Lucie

Příloha č. 14 – Nejceněnější práce z portfolia Kristýny B.

Příloha č. 15 – Titulní strana portfolia Kristýny Z.

Příloha č. 16 – Nejceněnější práce z portfolia Matyáše B.

Příloha č. 17 – Titulní strana portfolia Matyáše R.

Příloha č. 18 – Nejceněnější práce v portfoliu Valerie

Příloha č. 19 – Nejceněnější práce v portfoliu Viki

Příloha č. 20 – Tipy, jak a kam umístit portfolia ve třídě

Příloha č. 1 - Rozhovor s paní učitelkou Marií ze ZŠ Červená (říjen 2015)

**Nejprve bych se vás ráda zeptala, jak dlouho vlastně již učíte?**

*No, od roku 2011, takže pátým rokem nyní...*

**A svou nynější druhou třídu jste učila už i loni?**

*Ano, ano, už první třídy je mám.*

**Jak jste s žákovským portfoliem vůbec seznámila? Předpokládám, že asi již během studia..?**

*Ano, byla jsem tím nadšená už od vysoké školy! Sama jsem o tom také psala diplomovou práci... Právě jsem to zpracovávala u paní učitelky Vlad'ky a byla to ona, kdo byl takovým mým největším inspirátorem. To, co jsem tam u ní viděla, z toho hodně čerpám... Žiju z toho doted'. Něco jsem pojala po svém, něco řešíme s kolegyněmi... Stále s kolegyněmi diskutuje, co s tím portfoliem ještě dělat, třeba aby se to ještě dostalo více k rodičům. Stále je tu ještě mnoho otazníků... Je to pořád proces...*

**A teď tedy v této druhé třídě také pracujete s portfolii..?**

*Ano, ano, akorát z nynější třídy ho nemáme ještě tak úplně založený, takže vám teď mohu ukázat spíše ta prvňákovská portfolia...*

**Aha, takže to je portfolio té vaší nynější třídy, ale z minulého roku..?**

*Ano, ano...Přesně tak.*

**A do portfolia si děti zakládají všechny práce z různých předmětů, které nemají v sešitech..?**

*Přesně tak. Všechno, co nemáme v sešitech, zakládáme do portfolia. V první třídě jsme měli pouze jedno portfolio, a pak ve druhé třídě jsme si ho už začali členit na portfolio všeobecné a pak na další, to je tedy spíše složka, než portfolio, kam jsem jim zakládala čtenářské listy, pak jsme si založili speciální složku na lidské tělo, což bylo téma, kterému jsme se věnovali delší dobu a pak vznikla složka historie, která s nimi půjde až do páté třídy, kam si to zakládali tak, aby se k tomu mohli vrátit. Tím si toho myslím dost v hlavě utřídí a pospojují...*

**A uspořádání portfolia je čistě na dětech, nebo jim do toho nějak zasahujete?**



*Uspořádání nechávám čistě na dětech. Některé děti už od druhé třídy pociťují potřebu uspořádat si ho po předmětech. Nechávám to na nich, ať si samy najdou systém, který jim bude vyhovovat. Uspořádání portfolio předchozí třídy – nyní páťáků od paní učitelky Vladky P. – tady třeba vidíte, že někteří si to portfolio uspořádali po předmětech, kam nastrkali všechny práce od první do páté třídy, jiní zase po třídách... Paní učitelka to také tak nechává na nich, jak to komu vyhovuje...*

### **A toto portfolio je už nějak probrané..? (Řeč je o portfoliích dětí z páté třídy)**

*Oni si nyní vytváří mistrovská díla. Já jsem se jich ptala, jestli už je to nějak probrané, nebo jestli tam nastrali všechno, odpověděli mi, že je to na nich, nicméně do konce roku by měli odprezentovat své mistrovské dílo – nějakou ucelenou práci za těch 5 let na prvním stupni.*

### **A když se teď zeptám k tomu portfoliu, které máte nyní rozdělané s touto současnou třídou, vy toto portfolio používáte i k nějakému způsobu sebehodnocení..?**

*Je to pro nás stěžejní vodítko při konzultacích, které u nás na škole probíhají dvakrát ročně. Takže já se to opírám, portfolio neposílám tak často domů, spíše jen kolem těch konzultací. Je to také pro nás vizitka, co jiného děláme ještě ve škole. A teď od té druhé třídy se skutečně snažíme již s portfoliem cíleně pracovat, že se děti vracejí ke svým pracím, vybírají aha práci, pokrok... Ke konzultaci máme vždycky sebehodnotící listy. Ty si děti vyplní, já si je od nich vyberu a zaznamenám, jak to vidím já. A v té první třídě jsme si již zkusili zadat předsevzetí. Na konzultacích jsme se domluvili, co se ještě tak úplně nedaří, na čem by bylo potřeba zapracovat do dalších konzultací, tady jsme si to sepsali, podepsali, jako že je to naše smlouva. Na následujících konzultacích jsme k tomu vrátili. Jsem zvyklá vždy psát k tomuto sebehodnocení nějaký komentář. Nevím, jestli je to úplně nutné psát komentář, když si o tom všem vlastně povídáme, ale...*

### **A ten komentář si tedy připravujete před konzultací?**

*Ano, já se k tomu komentáři hodně vracím při konzultaci, aby to rodiče měli skutečně černé na bílém. Na konzultacích pak probíráme hlavně jen vy vypíchnuté věci. Snažím se tam do komentáře psát i nějakou otázku, na kterou se chci opravdu zeptat, abych ji nezapomněla. V dubnu jsou další konzultace, tam se snažím, aby děti už napsali nějaký svůj komentář. Tady koukám... Snažím se, aby to byl, pokud možno konkrétní komentář, tady, jak koukám, se to moc nepovedlo... Matematika... Je to běh na dlouhou trať. Učíme se to. Snažím se děti vést k tomu, a by tam ten komentář připojily. Zatím moc nejdou do hloubky,*

*ale to je jasné, jsme pořád teprve na začátku. Ale myslím si, že jsou vidět pokroky. Už se v tom i lépe vyznají. Jinak s tím portfolioem pracujeme tak, že vybíráme AHA práce. Já jim to vysvětluju, že je to něco, co je obohacuje. Pak POKROK, to mají najít nějaké dvě práce, na kterých by mohly ukázat nějaký svůj pokrok. V první třídě jsem po nich ještě nechtěla opodstatnění, ve druhé a třetí třídě jsem už po nich chtěla i komentář. Aby tam napsali i proč. Pak jsme si ještě zavedli pojem JÚ PRÁCE – to je nějaká práce, kterou jsem si opravdu užil, která mě nějakým způsobem oslovila, která se mi líbila, užil jsem si ji. Takže to jsou takové tři hlavní druhy práce, které my tam hledáme., vybíráme a pak i o nich povídáme na těch konzultacích, aby děti mohly více reagovat na tu svou práci.*

**Mě by také zajímalo, jestli se nějak portfolio hodnotí a jestli se to hodnocení nějak promítá do finálního hodnocení? Tady máte vlastně slovní hodnocení, že..?**

*Máme první, druhou třídu slovní hodnocení, pak známky, které ale stejně většinou slovně doplňujeme, nebo aspoň já je slovně doplňuju. Abych se přiznala, tak jsem dětem zatím portfolio nehodnotila... I když vlastně ano... V té třetí třídě jsem jim to zahrnula do českého jazyka s tím, že jsme si zadali kritéria, kterých měli docílit. Ale teda jsou to už tři roky zpátky... A tam jsem je tedy trochu tlačila do toho, aby to bylo nějak uspořádaný, už třeba prvňáky jsem směřovala tak, aby navrchu bylo hodnocení, pak nějaké ty aha práce, já práce, pokrok, to že by mělo být nahoře, a pak že už to na nich, ale nějaký ten úvod, aby tam byl.*

**Takže to máte jako jedno z takových těch kritérií, které by v tom portfolio mělo být?**

*Ano, a co se týče kritérií, už teď si dáváme dohromady nějaká ta kritéria, která teda nehodnotím, ale před každými těmi konzultacemi se snažíme dát to dát tak nějak dohromady. Nejčastěji po dětech chci, aby si do přední části portfolio založily svůj sebehodnotící list, aspoň jednu AHA práci, aspoň jednu JÚ práci a aspoň jeden POKROK. To jsou věci, na kterých trvám, aby tam byly, protože jsou to pak pro dítě taková ta hlavní vodítka pro hodnocení své práce. S kritérii pracuji, ale zatím jsem portfolio úplně nehodnotila, třeba ve slovním hodnocení v češtině jsem se zmínila, jestli má ty práce pečlivě seřazené, ale jako neznámkovala jsem portfolio... Pak jsem jim třeba tiskla na to slovní sebehodnocení, jestli to má řádně uspořádané, nebo jestli to ti prvňáci mají, no, známe to, jeden list tak, druhý tak, takže to jsem se snažila, aby děti začaly vnímat jako něco důležitého, že je to součást té naší práce...*

**Práci s portfoliem zapojuje do nějakého konkrétního předmětu, nebo jak to zrovna vyjde, kdy je vhodný nějakou tu práci tam založit...?**

*No, přiznám se, že zatím jsem to nedokázala udělat jinak, než že si vyčleníme ČSP – Člověk a svět práce, určitě to spadá i do češtiny, ale tak nějak si říkám – zakládání, manuální zručnost, je spojena s tímto předmětem, ale pak když prezentujeme portfolio, zařazujeme do češtiny, komentování a prezentování je většinou součástí češtiny a pak třídění a zakládání je většinou v ČSP.*

**S těmi aktivitami jste říkala, že děti vybírají aha práce, jů práce, pokrok, pak portfolio prezentují...**

*Ano, prezentují buď před třídou, nebo před rodiči... Učí se tím nějaké systematickosti, jak to uspořádat. Pak jsme ještě založili ve třetí třídě, kdy už těch prací bylo skutečně hodně, takzvaný koš, kdy měli právo... Každý dostal desky a měli si portfolio z druhé třídy projít a vyndat práce, které opravdu nechtěli, dát je do toho koše. Desky jsme dali do krabice a kdykoliv potřebovali, mohli do té krabice a ty práce si zase vyndat... Někdy se stalo, že děti zjistily, že se jim některá z těch odložených prací hodí například k ukázání pokroku, a tak se i stávalo, že se k těmto pracím vracely... Takže to je zase taková další aktivita.*

**Ještě mě napadá, jestli ty děti ty portfolia skutečně používají, když mají takhle třeba na něčem samostatně pracovat...?**

*To jsem si všimla spíše, když už jsme si zakládali nějaká ta specializovaná portfolia z historie, nebo tak. Takhle s touto třídou jsme takto ještě nepracovali. Ale když jsme třeba psali písemky, tak mohou portfolia používat. To ano, k tomu jim ta portfolia také slouží...*

**A po konzultacích tedy děti odnáší portfolio domů a rodiče mají možnost se tam vyjádřit do komentáře...**

*Ano, ano.. Po konzultaci si děti odnáší portfolio domů a rodiče poprosím, aby i oni zaznamenali jejich komentář, aby dítě ocenili, nebo zapsali, co by se ještě mohlo zlepšit...*

**Co vy vidíte jako největší přínos portfolií?**

*Jak už jsem říkala, byla jsem tím nadšená už od vysoké školy. Určitě v tom vidím smysl v tom, že si něco odnesou, že mají tu práci na jednom místě, a jak jsem vlastně psala v té diplomové práci: Je to práce na teď a vzpomínka na potom. Že se k tomu budou děti moc vracet, věřím, že teba i v budoucích ročnících, na druhém stupni, třeba k té historii, že by tam mohli něco načerpat. Určitě co se týká nějaké té pravidelnosti... Děti musí nad svými*

*pracemi přemýšlet, porovnávat je, vybírat, učí se o tom mluvit, ohodnotit svou práci, obhájit si jí... To všechno se dá do práce s portfoliem zahrnout! Díky tomu portfoliu předkládají tu práci před ostatní, obhajují si jí. Komunikační dovednosti, takže toto všechno si myslím, že se může v tom portfoliu ukrýt. Nejbližší je mi to ale asi po té stránce, že je to něco, co šlo ze mě. Něco, s čím to dítě po celý rok pracovalo a může někam přijít a předložit to a říct: To jsem já, to je moje práce. Takže to je pro mě asi to největší poslání portfolia...*

Příloha č. 2 – Rozhovor s žáky ze ZŠ Růžová (únor 2016)

Rozhovor s Kristýnou B. a Kristýnou Z.

Kristýna B. = Kristýna

Kristýna Z. = Týnka

**Mohla bych se vás, holky, nejprve zeptat, jaké jsou vaše zájmy? Co tak rády děláte ve volném čase?**

*Kristýna: No, já ráda vyrábím a maluju... Chodím i do výtvarného kroužku jednou za týden...No, a pak taky ráda sportuju...*

*Týnka: Jo, já taky ráda sportuju... Já chodím na tenis...*

**No jo, to koukám, že to máš i tady nakreslené na titulní straně portfolia...**

*Týnka: Jojo, protože to mělo být něco jako o nás...Co nás představuje. A já se právě věnuju tenisu. Hraju ho závodně už od svých sedmi let.*

*Kristýna: Já ti nezávidím ty tréninky, jak pořád máte...*

*Týnka: To jo, jako tréninků mívám fakt dost...*

**Hm, to věřím, že musí být náročné... A který předmět máte, holky, ve škole nejradši?**

*Kristýna: Já výtvarku, protože právě ráda maluju a vyrábím.*

*Týnka: Já asi taky výtvarku...Pak asi tělocvik...A člověk a jeho svět...*

**Dobře, díky. A můžeme se teď kouknout na ty vaše portfolia? Baví vás práce s portfoliem?**

*Týnka: Jo, mně se to líbí... Nejvíc se mi líbí si prohlížet ty svoje nej práce. To si vždycky říkám, jakej jsem borec (smích).*

**A ty, taky ráda pracuješ s portfoliem?**

*Kristýna: Jo, je to fajn... Děláme to letos poprvý. A mně se to taky líbí. Taky si to ráda prohlížím, mám to tam takový hezky uspořádaný...*

**A mohly byste teď zkusit najít v těch svých portfoliích práci, které si nejvíc ceníte..? Která je pro vás taková nejvýznamnější?**

*Kristýna: Jo, tak to bude asi někde v těch mých nej...*

*(Dívky listují portfolii)*

*Kristýna: Moje nejlepší práce je asi toto...*

**Hmmm, mohla bych se podívat?**

*Kristýna: Jo, jasně... To jsem dělala referát na předmět člověk a jeho svět. O svatý Anežce Český... No... Ten se mi asi hodně povedl. Dalo mi to dost práce, ale bavilo mě to. Dozvěděla jsem se zajímavé informace... Třeba že se o ní říkalo, že je svatá, už ještě než umřela...*

**A co ty, Kristý, kterou práci jsi vybrala?**

*Týnka: Já jsem taky vybrala referát... To bylo taky na předmět člověk a jeho svět... Byl to referát o vodě.*

**Hmm, to vypadá zajímavě, a koukám, že je docela obsáhlý!**

*Týnka: Jo, to teda je! Byla s tím spousta práce a zabralo mi to hodně času, ale výsledek stál za to!*

**A k čemu, holky, myslíte, že je dobré věst si portfolio?**

*Kristýna: Tak je to právě dobrý, že to máme všechno takový uspořádaný. Kdybych si něco potřebovala najít z toho, co jsme dělali, tak vím, kde to najdu, a nemusím to hledat někde bůhví kde po baráku nebo tak....*

*Týnka: Jo, to je pravda. Mně se na tom zase líbí to, že to jako budeme mít na památku. Že to budeme jednou třeba moct ukázat svým dětem... Až budu dospělá, tak se třeba na to budu moct kouknout, co jsem v té čtvrté třídě dělala...*

**Hmm... Určitě, to budete mít moc hezkou památku... A když byste měly to své portfolio popsat nějakými třemi až pěti slovy... Napadá vás něco?**

*Týnka: No, tak... Asi něco jako památka... Vzpomínky... Dobrá vzpomínka na čtvrtou třídu.*

**A ty, Kristýnko? Napadá tě něco?**

*Kristýna: Nevím, no... Možná něco jako pěkné, přehledné... Užitečné...*

**Dobře, holky, tak vám moc děkuju za rozhovor!**

### Příloha č. 3 – Ukázky vyplněných dotazníků

#### ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO - DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, pomozte mi prosím zmapovat Váš názor na žákovské portfolio, které je podkladem pro konzultaci učitel-rodíč-žák. Vyplnění dotazníku Vám nezabere více než 8 minut. Dotazník je anonymní, po vyplnění vložte prosím dotazník do přiložené obálky a obálku zalepte. Moc Vám děkuji za Vaše odpovědi.

Eva Manochová, studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Vyhovuje Vám hodnocení Vašeho dítěte pomocí žákovského portfolio? (Prosím, zakroužkujte)

☒ ANO

☐ NE

☐ TĚŽKO ROZHODNOUT

V čem vidíte největší přínos tohoto způsobu hodnocení pro Vás?

*Je možné porovnávat dobré i špatné práce, vracet se k nim a rozepisovat s dítětem témata.*

V čem je podle Vás hodnocení pomocí portfolio přínosné pro Vaše dítě?

*Učí se hodnotit samo sebe a má možnost poskytnout názor rodičům a učitelce a diskutovat o tom proč to udělá tenhle a ten jinec.*

Pokud vidíte nějaká úskalí v tomto způsobu hodnocení, uveďte je prosím:

*Pokud není při sestavování portfolio postupováno správně nedostaneme správné a pravé výsledky.*

Děkuji Vám za Váš čas.

### ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO - DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, pomozte mi prosím zmapovat Váš názor na žákovské portfolio, které je podkladem pro konzultaci učitel-rodíč-žák. Vyplnění dotazníku Vám nezabere více než 8 minut. Dotazník je anonymní, po vyplnění vložte prosím dotazník do přiložené obálky a obálku zalepte. Moc Vám děkuji za Vaše odpovědi.

Eva Manochová, studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Vyhovuje Vám hodnocení Vašeho dítěte pomocí žákovského portfolio? (Prosím, zakroužkujte)

☒ ANO

☐ NE

☐ TĚŽKO ROZHODNOUT

V čem vidíte největší přínos tohoto způsobu hodnocení pro Vás?

Mohu sledovat vývoj výsledků dítěte. Mluvit s ním o jeho názoru na to, co se povedlo a co ne.

V čem je podle Vás hodnocení pomocí portfolio přínosné pro Vaše dítě?

Mělo by vést děti k vlastním hodnotám svých výkonů v průběhu času.

Pokud vidíte nějaká úskalí v tomto způsobu hodnocení, uveďte je prosím:

Forma je portfolio vhodně vybalancováno, nevidím v něm žádné úskalí.

Děkuji Vám za Váš čas.



### ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO - DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, pomozte mi prosím zmapovat Váš názor na žákovské portfolio, které je podkladem pro konzultaci učitel-rodíč-žák. Vyplnění dotazníku Vám nezabere více než 8 minut. Dotazník je anonymní, po vyplnění vložte prosím dotazník do přiložené obálky a obálku zalepte. Moc Vám děkuji za Vaše odpovědi.

Eva Manochová, studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Vyhovuje Vám hodnocení Vašeho dítěte pomocí žákovského portfolio? (Prosím, zakroužkujte)

☒ ANO

☐ NE

☐ TĚŽKO ROZHODNOUT

V čem vidíte největší přínos tohoto způsobu hodnocení pro Vás?

Žák se mohl hodnotit sám sebe, i když je mu to třeba nepřijímá. Dnes je to vyžadováno i na většině pracovišť mluví. Pomáhá mu to s sebedůvěrou a sebedůvěrou.

V čem je podle Vás hodnocení pomocí portfolio přínosné pro Vaše dítě?

Jsem ráda, že málokdy je doplněno, hodnocen a konzultováno s učiteli. Zároveň je přítomen rodič, aby byl zaznamenán do vztahu učitel a žáka a připsal svůj pohled související s přípravou a dovedením portfolio.

Pokud vidíte nějaká úskalí v tomto způsobu hodnocení, uveďte je prosím:

1. Křivě to bylo pro mou dceru dost stresující, ale nyní to beru jako zkušenost, která jí pomohla. Z počátku jsem v tom mnoho přínosů neviděla, ale v průběhu 3 let dochází jsem naopak směřovala

Děkuji Vám za Váš čas.

### ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO - DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče, pomozte mi prosím zmapovat Váš názor na žákovské portfolio, které je podkladem pro konzultaci učitel-rodíč-žák. Vyplnění dotazníku Vám nezabere více než 8 minut. Dotazník je anonymní, po vyplnění vložte prosím dotazník do přiložené obálky a obálku zalepte. Moc Vám děkuji za Vaše odpovědi.

Eva Manochová, studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Vyhovuje Vám hodnocení Vašeho dítěte pomocí žákovského portfolia? (Prosím, zakroužkujte)

☒ ANO

☐ NE

☐ TĚŽKO ROZHODNOUT

V čem vidíte největší přínos tohoto způsobu hodnocení pro Vás?

PŘEHLEDNOST, KOMPLEXNOST, VIDI'M JEHO PRÁCI A  
NE JENOM ŽNÁMKY

V čem je podle Vás hodnocení pomocí portfolia přínosné pro Vaše dítě?

UČÍ SE PRACOVAT S VLASTNÍMI DOKUMENTY, DĚLAT SI PLÁNŮ,  
MOHLO BY HO MOTIVOVAT K VĚTŠÍ SNAZE O DOBRÉ  
VÝSLEDKY (ABY MĚL PĚKNÉ PORTFOLIO), MÁ PŘEHLED  
O TOM, CO UŽ SE VŠE NAUČIL, CO SE MU POUVEDLO ("MOJE NE")

Pokud vidíte nějaká úskalí v tomto způsobu hodnocení, uveďte je prosím:

NIC MNE NENĀPADÁ, SNAD JEN VĚTŠÍ ČASOVÁ  
NÁROČNOST A VÍCE PRÁCE PRO UČITELE, NE  
KAŽDÝ JE OCHOTEN JI VYNALOŽIT. JSEM RÁDA, ŽE  
NAŠE PANÍ UČITELKA SE NAŠIM DĚTEM TOLIK VĚNUJE,  
JE TO OBDIVUHODNÉ A VÁŽÍME SI TOHO.

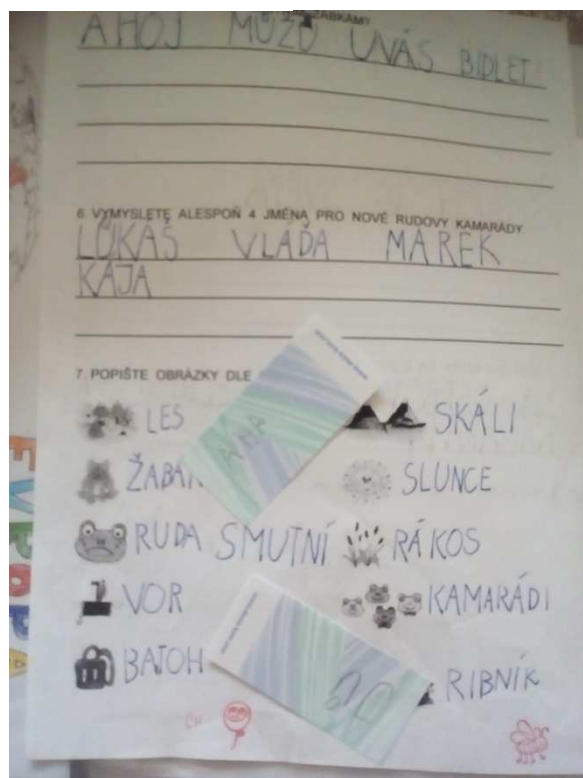
Děkuji Vám za Váš čas.

Příloha č. 4 – Ukázky z portfolioí ze třídy paní učitelky Marie

**Ukázka POKROKU z portfolio  
prvňáčka**

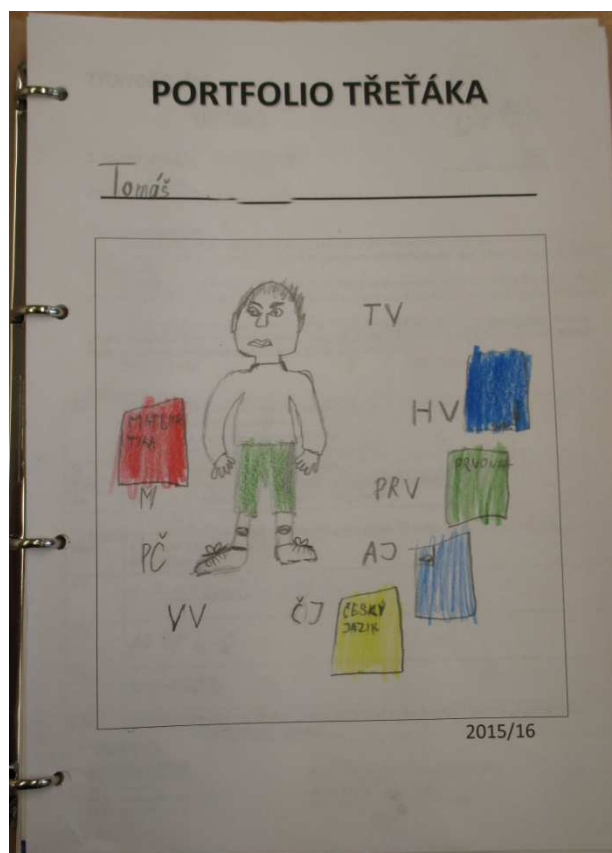


**Ukázka AHA a JÚ prací z portfolio  
prvňáčka**





Příloha č. 5 – Ukázky z portfolioí ze třídy paní učitelky Věry



Příloha č. 6 – Ukázka sebehodnocení ze třídy paní učitelky Věry

Jméno: \_\_\_\_\_ Datum: 25. 11.

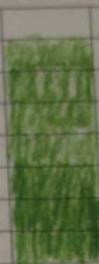
**MOJE HODNOCENÍ - 3. třída 1. čtvrtletí**

● Vybarvi políčko – zeleně = zvládám vždy bez problémů s jistotou, oranžově = většinou zvládám, ale občas chybují, červeně = nezvládám, velmi často chybují.

Dovednosti		Hodnocení	
Pravidla a chování		žák	
Ve třídě jsem ráno včas.			
Vždy mám připraveno na hodinu.			
Mám všechny pomůcky povinné výbavy (pravítko, lepidlo, nůžky, fixu).			
Zapisuji si úkoly do TP, vždy mám hotový DÚ.			
Chovám se ke spolužákům jako kamarád.			
Spolužáci se ke mně chovají jako ke kamarádovi.			
Respektuji pokyny dospělých.			
Vždy po sobě uklízím, mám své místo v pořádku.			
Hlásím se o slovo, mluvím, když mám slovo, naslouchám.			
Při vyučování dávám pozor.			
Mluvím slušně, prosím, děkuji.			
Na židli správně sedím, nehoupu se, neotáčím se.			
Používám pravidlo č. 7, umím se omluvit.			
Při psaní dbám na úhlednost a přehlednost.			
<b>ČJ</b>			
Píšu čitelně, při psaní si dávám záležet. Správně držím tužku/pero.			
Nad písmenky vždy napíšu tečku, čárku nebo háček, pokud tam patří.			
Píšu správně věty (velké písmeno na začátku a interpunkční znaménko na konci věty).			
Rozliším druhy vět podle postoje mluvčího a uvedu příklady.			
Řeknu antonymum k zadanému slovu.			
Řeknu synonymum k zadanému slovu.			
Správně píšu vlastní jména i obecná jména.			
Běžně užívám pravopisné pravidlo o psaní u/ú/ů.			
Píšu správně slova s Ě.			
Rozdělím slovo na slabiky. Umím dělit slovo na konci řádku.			
Přeříkám abecedu. Seřadím slova podle abecedy.			
Správně píšu nejistá písmenka, uvedu zdůvodnění.			
Řeknu tvar slova.			
Řeknu slovo příbuzné.			
Píšu správně i/y po měkkých a tvrdých souhláskách.			
Přeříkám vyjmenovaná slova po B.			
Po B píšu vždy správně i/y – i v nebezpečných slovech.			
Kolik jsem přečetl ve 3. třídě knih?	4		
Kolik jsem vytvořil čtenářských listů?	4		
Přečetl jsem knihu od Astrid Lindgrenové?	Ano		
Představoval jsem knihu?	Ano		

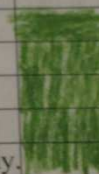
### MATEMATIKA

- Sčítám a odčítám čísla do 100 bez pomůcek.
- Vysvětlím pojmy polovina, třetina, čtvrtina.
- Ovládám bez pomůcek malou násobilku.
- Vypočítám příklad indickým násobením.
- Umím písemně sčítat.
- Umím písemně odčítat dvouciferná čísla.
- Vyřeším slovní úlohy.



### PRVOUKA

- Znám své osobní údaje: adresu, datum narození, číslo na rodiče.
- Vyjmenuji světové strany.
- Vyjmenuji typy krajiny podle nadmořské výšky, najdu je v mapě.
- Orientuji se v turistické mapě, sleduji vrstevnice a jejich vliv na trasu.
- Při jízdě na kole dodržuji předpisy, umím dát znamení o změně směru jízdy.



Moje předsevzetí, co chci zlepšit:

*háčky a čárky nad  
písmenky.*



# Plán velké cesty čtvrtáků



26. školní týden


22. – 26. února 2016

Jméno:

<b>ČJ</b>	<b>Podmět a přísudek</b> základ věty souvětí	<i>Uč: str. 96 - 99</i>
<b>ČT</b>	<b>RANNÍ ČTENÍ</b> Čtenářská dílna – představování knihy <b>Pověsti</b>	<b>Knihy!!!</b>
<b>M</b>	<b>Souřadnice; vztahy a závislosti</b> Písemná práce s domácí přípravou	<i>Uč: 61 - 63</i>
<b>VL</b>	<b>NEJSTARŠÍ ČESKÉ DĚJINY</b> Příchod Slovanů Sámův kmenový svaz	<i>Uč. str. 9 - 10</i>
<b>PŘ</b>	<b>POZORUJEME ŽIVOU PŘÍRODU</b> Příjem vody a potravy.	<i>Uč. str. 42-43</i>
<b>AJ</b>	<b>Time</b> What's the time? New words, předložky, otázky,	<i>Unit fifteen</i>

## Úkoly

Nezapomeňte si poznamenávat úkoly!!! Učte se plánovat si na ně svůj čas.		Splněno
Pondělí	<b>ČJ PS 2</b> – 10/6, 7; 11/8, 9 <b>M PL</b>	
Úterý	Písemná práce z M	
Středa		
Čtvrtek	Preventivní program - mezilidské vztahy, šikana, kyberšikana	
Pátek		

<i><b>HODNOCENÍ TÝDNE</b></i>	
<b>Úkoly si pravidelně zaznamenávám!</b>	
<b>M</b> – zvládl(a) jsem písemnou práci dle svých představ	
- Pojmenuji části pravouhlého trojúhelníku	
<b>ČJ</b> – ve větě najdu podmět a přísudek	
- na základě přísudku vytvořím rozvitou větu	
<b>AJ</b> – správně používám předložky <b>at</b> a <b>on</b>	
- rozlišuji dopoledne, odpoledne, večer, hodiny a dny v týdnu	
<b>Vla</b> – Vysvětlím co je pohanské náboženství. Uvedu příklady bůžků.	
<b>Pří</b> – Vysvětlím a popíši, rozdělení živočichů na masožravce, býložravce a všežravce.	

**Nezapomeň! Při sebehodnocení vybarvi pole, použij barvy jako v semaforu.**

**červená** – vůbec nevím o čem je řeč, sám/sama si nevím rady

**oranžová** – učivo ovládám tak na půl, někdy potřebuji pomoc paní učitelky nebo spolužáků

**zelená** – učivo perfektně ovládám, nepotřebuji pomoc

Vážený rodiče,

v příštím týdnu nás čekají jarní prázdniny (snad přetnou příval chřipek a nachlazení), práce máme ale stále dost. Čeká nás příprava na vajíčko (prosím pomozte dětem s výběrem vhodného textu), po velikonočních prázdninách Noc s Andersenem a pak již tříčtvrtletí a jarní konzultace ŽUR.

Aby toho nebylo málo – stále nás zlobí výskyt vši u dětí – prosíme o důkladnou prevenci, prostřednictvím mailu jsem informoval všechny rodiče ve škole tak, jak bylo dohodnuto na třídních schůzkách.

Hezký týden

#### **Plánované akce:**

- 25.2. – Preventivní program – mezilidské vztahy - šikana
- 29.2. - 4.3. – jarní prázdniny
- 8.3. – Projekce jeden svět na školách – kino Ponrepo
- 17.3. – školní kolo vajíčka
- 18.3. – Matematický klokan
- 22.3. – velikonoční jarmark
- 24.- 28. 3. – velikonoční prázdniny
- 1. 4. – Noc s Andersenem

Podpis rodičů: .....



Příloha č. 8 – Ukázky žákovských komentářů v portfolio ve třídě pí uč. Jitky

**LÍBÍ SE MI, 28.1**  
**TAHLE PRÁCE**  
**PROTOŽE JE JE**  
**HESKY NAPSANI**  
*Nadý* ♥

24.12. 78 Pan Vrána šel se snít p. Vránou.  
 25.12. 22 Dušan a Bára se bojí čerta.  
 26.12. 31 Chodí k b...  
 27.12. 36 Dušan...  
 28.12. 40 Osa...  
 29.12. 50 Pan V...  
 30.12. 54 chci, ta...  
 31.12. 56 Valen...  
 1.1. 2016 60 Míše...  
 2.1. 70 K...  
 3.1. 74 T...  
 74 hledat...  
 dostal kousek.  
 Vránou.  
 čerta.  
 Ježíšek?  
 smutný.  
 přines.  
 a shubnou.  
 kroměku  
 ?  
 lovil  
 p...  
 p...  
 hledat...

**BAVILO MĚ  
 TO JAK JSEM  
 ČETLA  
 PSLALA**

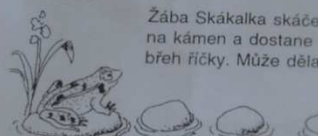
Podpis žáka/žákyně:  
*Aneta*

Podpis rodičů:  
*M. Kůrka*

## KUBA

**85 ŽÁBA SKÁKALKÁ**

Žába Skákalka skáče z kamene na kámen a dostane se tak na břeh říčky. Může dělat malé i velké skoky.



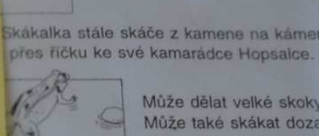
Budeme používat kód:  
 A3 znamená, že Skákalka jedním skokem poskočila o 3 kameny.  
 A1 znamená, že Skákalka skočila na vedlejší kámen.  
 O kolik kamenů Skákalka poskočí podle těchto kódů:

A5 — A4 — A6	Poskočí o 15 kamenů.
A3 — A7 — A1	Poskočí o 11 kamenů.
A2 — A2 — A4	Poskočí o 8 kamenů.
A4 — A6 — A5	Poskočí o 15 kamenů.

Čeho sis všiml mezi prvním a posledním kódem?  
 Když bude Skákalka skákat podle následujících kódů:  
 A6 — A4 — 10  
 O kolik kamenů poskočí celkem? 10  
 Mohla by udělat také skok A10  
 edy A6 — A4 = A10  
 který skok nahradí všechny následující skoky:  
 A3 — A7 — A6 — A4 = 20

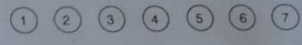
**ŽBLUŇK! 86**

Skákalka stále skáče z kamene na kámen, chce se přes říčku ke své kamarádce Hopsalce.



Může dělat velké skoky i malé skoky. Může také skákat dozadu.

Obrázek ukazuje Skákalku na jednom břehu, kameny přes řeku a druhý břeh.



A zde je kód:  
 +4 znamená, že Skákalka poskočí o čtyři kameny směrem ke kamarádce.  
 -2 znamená, že Skákalka poskočí o dva kameny dozadu.

Zjisti, na kterém kameni je Skákalka po těchto skocích:

+3 — -1 — +2 — -1	Skákalka je na kameni číslo 3
+4 — -3 — +2 — -1 — +5	Skákalka je na kameni číslo 7
+5 — -2 — +1 — -3 — +4 — +2	Skákalka je na kameni číslo 7
+2 — -1 — +2 — -1 — +2 — -1 — +2	Skákalka je na kameni číslo 5

TOHLE JE MOJE NEJLIPŠÍ PRÁCE PROTO ŽE TAM JSOU ŽABY

# OBOJETNÉ SOUHLÁS

## F, L, M, P, S, V, Z



Hezká  
převrtnost a  
mislimže je  
nejhesčí

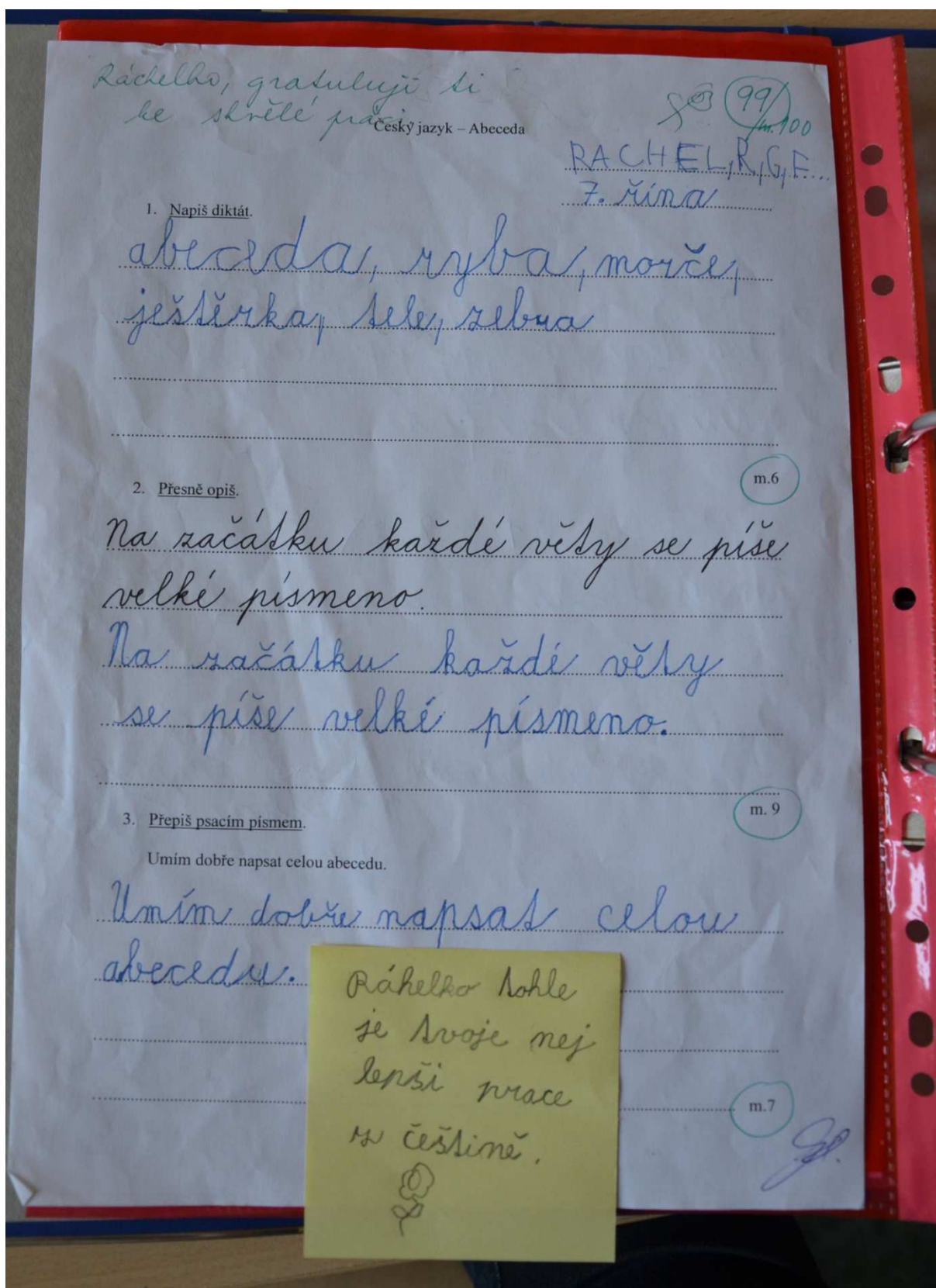
# RACHEL



Takle E se  
mi líbilo  
protože je  
barevné! ☺



Příloha č. 9 – Ukázky vzájemného hodnocení portfolia ve třídě pí uč. Jitky



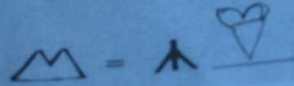
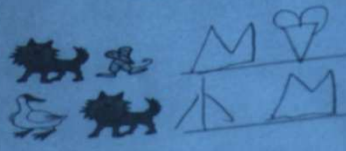
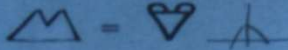
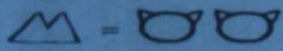
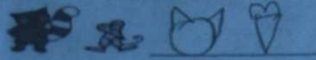
B.

Rachel  
5.11.2015

99/100

Zvířátka dědy Lesoně.

1. Zapiš ikonami.



m. 10

2. Napiš výsledky diktovaných příkladů:

$$9-6=3, 4+3=7, 9-8=1, 10-7=3, 5+4=9, 8-6=2$$

$$3+3=6, 5+3=8, 11+5=16, 9+3=12, 5+6=11, 20-6=14$$

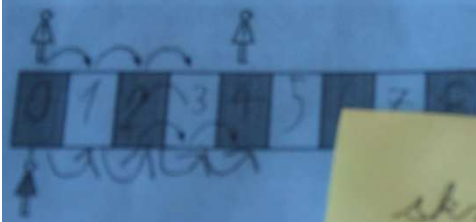
3. Napiš všechna lichá čísla, která jsou větší než 3 a menší než 21

5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19

$$15-4=11, 9+6=15$$

13/11  
m. 7

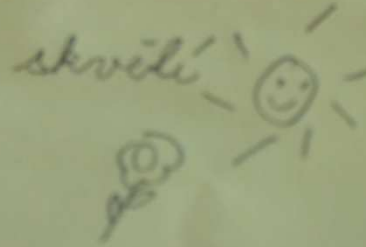
Krokuj a vyfeč.



Irena a Dana stály vedle sebe. Irena  
udělala tři kroky dopředu, jeden dozadu  
a dva kroky dopředu.

$$0 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 4$$

ty dopředu



m. 2

první číslo.

$$17 < 19$$

$$23 > 13$$

$$30$$

$$9$$

$$15 + 4$$

$$16 - 2$$

m. 8

## Moje očekávání ve 4. třídě

- Tento rok jsem těšíma společné zážitky s přáteli a morčaty. A z hodin na výtvarku a tělocvik. Chtěla bych zlepšit matematiku a víc se přátelit s Terkou N. protože vím že se spolu moc nebavíme. Začnu se snít bavit protože myslím že má dost málo přátel a tak jí chci zlepšit život. A začnu se víc učit. Z čeho mám starosti je že se cítím odtržená od Kiki Z. a Eli R.





# Moje očekávání

## ve 4. třídě

- Tento rok se těším zase na nové předměty jako třeba společnost a přírodu. Také se těším na nové zájmy a vědomosti. I na tělocvik
- Chtěla bych se zlepšit ve skupinových pracích, abych nechtěla udělat všechno za ostatní. Nechci se hádat s klukama. Když mě budou provokovat nebudu si jich všímat.
- Zatím nevím co by mi mohlo dělat obavy ale myslím, že asi matematika možná i čeština. Na tento rok se těším.



# Moje očekávání v 4.B

Těším se na kamarády, nové předměty, a na výlety.

Chci se zlepšit v Matemice.

Mám trochu obavy ze čtení.





Datum: 21. září Jméno: Kristina Z.

Diktát:

Hodiny odbijí půlnoc. Hlavič měl  
nové vědomosti. Zbyšně ho pobízel.  
Přibýval u babičky. Byl byl sabydlený

**MOJE NEJ...**

odbyť ( odbyje ) poledne      nabýť ( nabýje ) dítěti  
odbyť ( odbyde ) práci      zbyť ( zbyde ) jídlo  
odbyť ( odbyde ) přítele      ubýť ( ubýje ) draka  
pobýť ( pobýje ) nepřátele      dobýť ( dobude ) úspěch  
ubýť ( ubude ) na váze      přibýť ( přibýje ) hřebík  
ubýť ( ubýje ) čas      vybyť ( vybudou ) peníze  
sbýť ( sbýje ) prkna      přibýť ( přibude ) na váze

Zámek

# Svatá Anežka česká

Anežka se narodila roku  
1205/1211. Když byla



# Moje



# NEJ!

...byl zasnouben  
zrušil. Ucházel se o ni i samotný německý  
císař Fridrich II. ale Anežka ho odmítla.  
Anežka se obrátila k bohu a založila  
Anežský klášter a špitál kde se starala



Jméno: Maszy R.

Datum: 25. ledna

### MOJE HODNOCENÍ 1. POLOLETÍ (4. TŘÍDA)

1) V čem jsem v 1. pololetí udělal/a největší pokroky:

Největší pokroky jsem udělal v češtině, i když diktačky mi pokročile nevyšly. Měl jsem se více soustředit. Ale vyjmenovaná slova a mluvnice kategorie mi jdou.

2) Opravdu jsem se zlepšil/a v tom, co jsem chtěl/a zlepšit v 1. čtvrtletí?:

Chcel jsem se zlepšit v matematice, zatím se to moc nepovedlo, ale teď budu více snámovat.

3) Poznal/a jsem během 1. pololetí některé děti, které jsem dříve tolik neznal/a, blíže a lépe? Čím mě zaujaly? Naučil/a jsem se od nich něco nového?

Často chodím po škole k Jankovu domu, líbí se mi jeho kvičky a smysl pro humor.

4) Vybarvi u každého předmětu (oblasti) políčko tolik, jak se v něm cítíš:

Psaní i/y ve VS a slovech přib.		Geometrie - rýsování	
Podst.jm. - pád, číslo, rod, vzor		Příroda	
Slovesa - os., čís., zp., čas		Společnost (dějepis)	
Čtení s porozuměním		VV + PČ	
Rovnice s x		TV	
Slovní úlohy		HV	
Písemné dělení		Informatika	

### Moje účast a odpovědnost

Vybarvi vždy to políčko podle toho, jak se cítíš (můžeš vybarvovat i mezi jednotlivými políčky – to znamená přes dělicí čáru).

	Opravdu často	Většinou ano	Málokdy	Skoro nikdy
Poslouchám učitele a ostatní spolužáky, když čtou nebo mluví.				
Hned po zadání úkolu začínám pracovat.				
Často sděluji své myšlenky a odpovídám na otázky.				
Když dostanu úkol, snažím se na něj přijít sám/sama.				
Když potřebuji, tak si vyžádám pomoc.				
Když vidím, že někdo potřebuje pomoc nebo mě požádá, tak ochotně pomohu.				
Ke spolužákům jsem milý.				
Půjčím bez problémů své osobní pomůcky, hry nebo hračky.				
Vracím věci na svá místa.				
Nosím domácí úkoly.				
Nosím pomůcky na vyučování.				

Co bych mohl zlepšit a jak: Chci být se zlepšit se matematice. Budu se v ní doma procvičovat. Dám si větší pozor na úpravu a přehlednost zápisu.

Jméno:

Mates

Datum:

9. listopadu

### MOJE HODNOCENÍ 1.ČTVRTLETÍ (4.TŘÍDA)

1) Co se mi v 1. čtvrtletí ve škole nejvíce dařilo a z čeho jsem měl/a největší radost:

Z jedničky s hvězdičkou z matematiky. Malé příběhy Udařného českého národa. Divadla Minor.

2) V čem bych se ještě potřeboval zlepšit a jak to můžu dokázat:

V českém jazyku. Měl bych každý den dělat dyktát.

3) Jak jsem se cítil/a ve třídě mezi dětmi. Jsem tu rád/a? Přál/a bych si tu něco změnit?

Ve třídě jsem se cítil dobře. Já tu rád jsem. Nic změnit bych si nepřál.

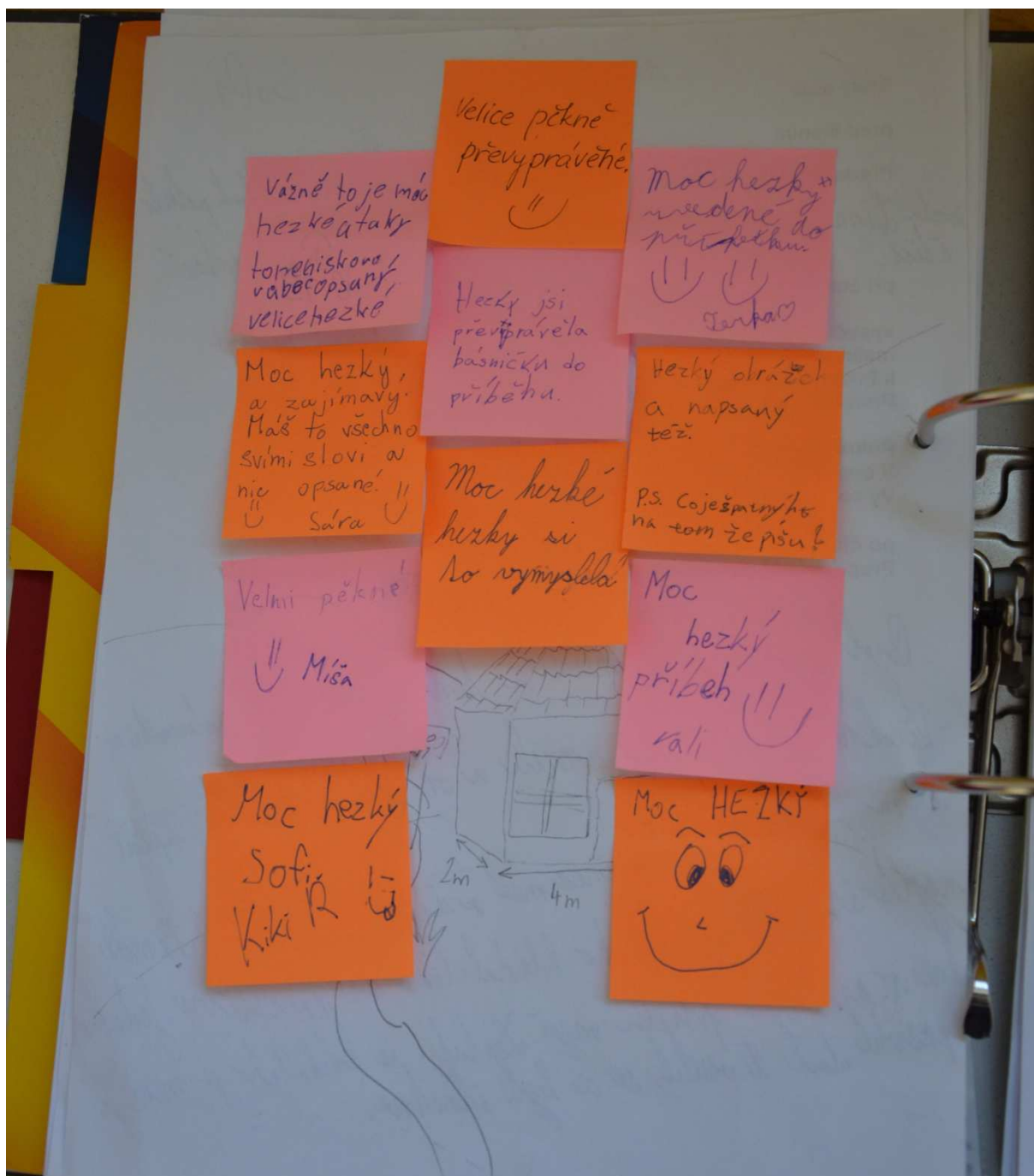
4) Vybarvi u každého předmětu (oblasti) políčko tolik, jak se v něm cítíš:

	☹	☹	☹	☹	☹	☹
Vyjmenovaná slova						
Diktáty						
Přepisy						
Čtení s porozuměním						
Rovnice						
Písemné sčít. a odčítání						
Násobilka						
Geometrie rýsování						
Příroda						
Společnost (dějepis)						
VV + PČ						
TV						
HV						
Informatika						





Příloha č. 13 – Ukázky vzájemného hodnocení žáků ve třídě pí uč. Lucie



HEZKÝ

maš to hezké  
a rozvinuté.

Urasné. ☺  
Teri 2.

Joóóóóó je  
super to  
poslouchat. ☺  
Kiki R. ☺



Brlo  
to  
ohromně  
hezké

milí se dobře. Ty co vám nemí něco <sup>poslat</sup>  
si o námi rozprávět mají šanci a  
je z něho obrovitý papír dárků.

Krásný  
dlouhý příběh.  
Pekná slova.



Je rozkoš  
ne jak si  
kula penis  
umóc hezké.  
Ela ☺

Krásný



PĚKNÉ VITPNE  
HODNĚ VITPNE A L. RA-  
ŽNÍ A KRÁSNÉ



Hezký  
líbilo se mi  
to.  
kali ☺

Lásimara  
Pohádka a  
hezká a  
☺ ☺

NÁDHERA VIKY!

JEN TROCHU  
DLUHÝ ALE  
SUPER

# Svatá Anežka česká

Anežka se narodila roku 1205/1211. Když byla Anežka malá tak se její otec Přemysl Otakar I. rozhodl že se Anežka vdá za syna císaře Jindřicha. Anežka proto jela do Rakouského dvora aby dostala vychování vhodné císařovny. Anežka byla velmi vzdělaná. Nakonec Anežku předložila Markéta Babenberská a sama se za Jindřicha provdala. Anežka se poté zasnoubila s anglickým králem Jindřichem III. ale Jindřich brzy zasnoubení zrušil. Ucházel se o ni i samotný německý císař Fridrich II. ale Anežka ho odmítla. Anežka se obrátila k bohu a založila Anežský klášter a špitál kde se starala

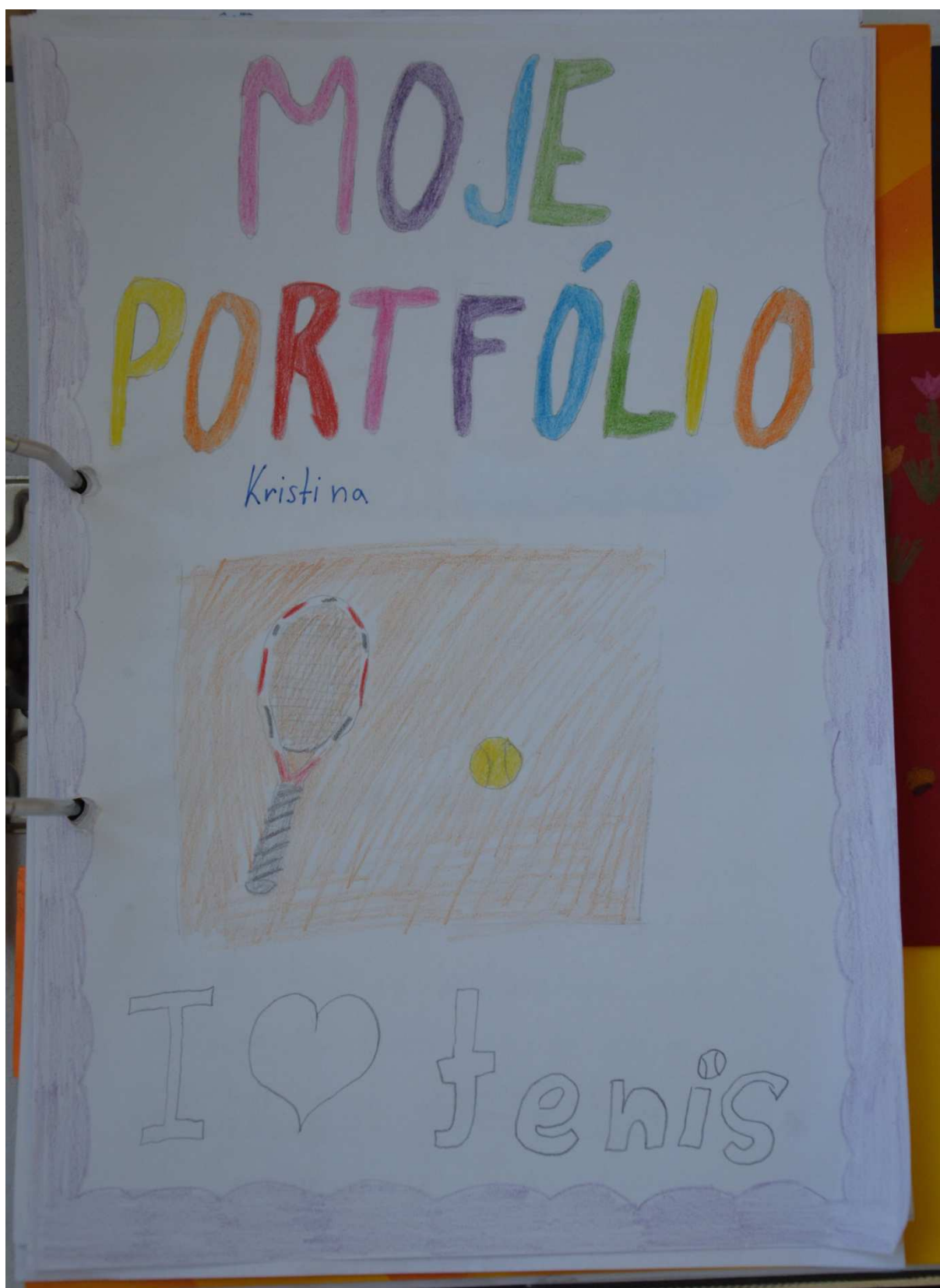




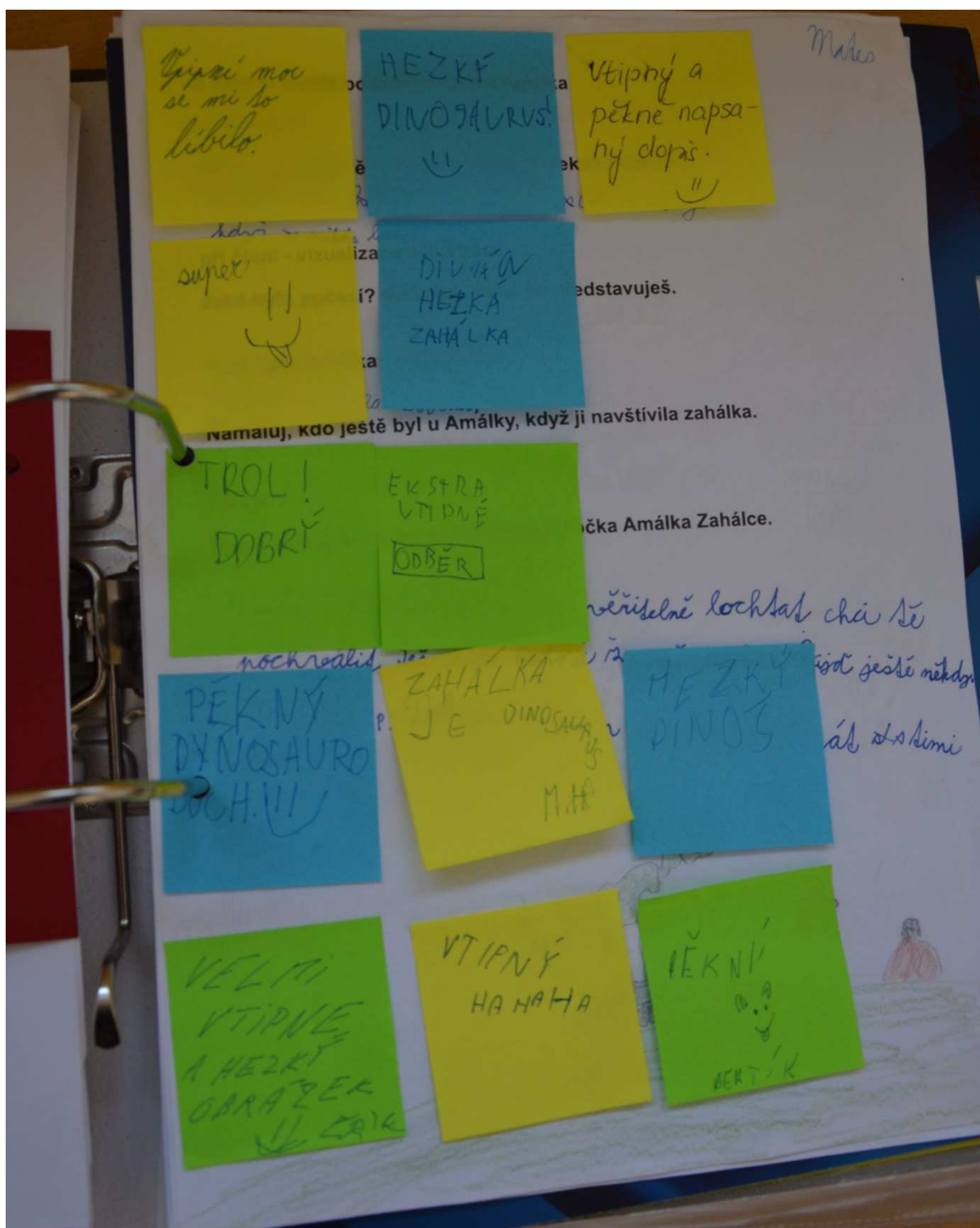
o staré a nemorné. Už když šlo říkalo se o  
ní že je svatá. Zemřela roku 1282.



Příloha č. 15 – Titulní strana portfolia Kristýny Z.



Příloha č. 16 – Nejceněnější práce z portfolia Matyáše B.





Příloha č. 17 – Titulní strana portfolia Matyáše R.



## Příloha č. 18 – Nejceněnější práce v portfoliu Valerie

Datum: 21. ledna

Jméno: Kali

### DOBRODRUŽSTVÍ PAVOUKA ČENDY (3) – 8. část

Všichni s dojetím přihlíželi, jak se ti dva objali. Čenda Janě všechny představil a ona jim moc poděkovala za záchranu. Ale stejně jako Čenda s Jardu nechtěla, jak je možné, že se kukačka s datlem na poslední chvíli objevili. Kukačka se usmála: „To bylo tak, letěli jsme tě, Čendo, navštívit. Nebyl jsi doma, ale potkali jsme šneka Otu. Ten nám řekl o panu Vílovi. I když byl Víl smutný, že si s ním nechceme zakouřit, pověděl nám o tvé návštěvě a vysvětlil nám cestu. Na nic jsme nečekali, a jak se ukázalo, přiletěli jsme právě včas.“ Začalo se stmívat. „Já už budu muset jít, ale brzy vás zase navštívím,“ sliboval Jarda. Všem ještě jednou zamával a zmizel v trávě. Datel vyletěl na blízkou borovici a jeho tukaní prozrazovalo, že pod kůrou našel nějakou dobrotu. Rozloučili se i s kukačkou a zamířili k Čendovi domů. „Ještě pořád nemůžu uvěřit, že jsem zase na svobodě,“ usmívala se Jana. „A to jen díky tomu, že jsi byl tak statečný,“ dodala a podívala se na Čendu s takovým obdivem, že se celý začervenal. „Už se těším domů,“ řekl Čenda, aby to zamluvil. Neušli ale ještě ani pár kroků, když se stalo něco hrozného!!! Ze širokého lopuchu vyskočila obrovská moucha. „Chra, chra, chra, podívejme se, dva pavoučci. A já ještě nevečeřela!“ potměšile procedila mezi skřípajícími zuby. Byla obrovská, chlupatá a zelená. Velké rudé oči poulila přímo na ně. „Ňomura!“ vydechl omráčeně Čenda. „Těší mě, že jsi o mně už slyšel, chra, chra,“ zachechtala se moucha. „Ano, jsem to já a teď vás oba sežeru!“

Vymysli, jak by se Čenda s Janou mohli před Ňomurou zachránit:

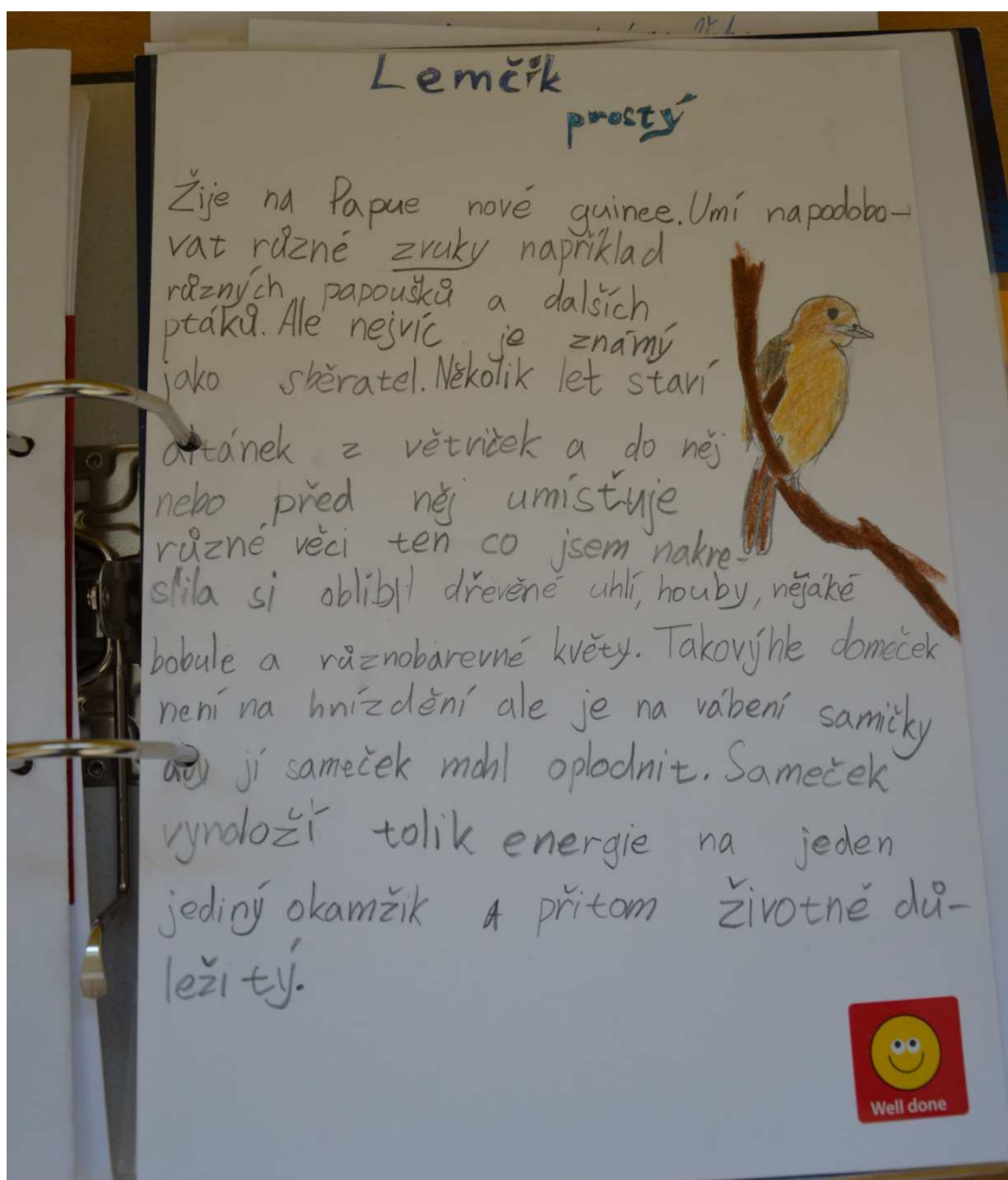
Zachránit se tím, že se jí Čenda pokusí  
uškrtsit, ale když uslyšela větší rachot řukla  
si, že to bude větší věc.

Nakresli podle popisu z tohoto dílu Ňomuru:





Příloha č. 19 – Nejceněnější práce v portfoliu Viki



## Příloha č. 20 – Tipy, jak a kam umístit portfolia ve třídě

